

Uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksen sekä
yhteisen katsomusaineen vertailu indoktrinaation käsitteen
kautta

Helsingin yliopisto
Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Pro gradu -tutkielma 36 op
Kasvatustiede
Joulukuu 2018
Tomas Alexander Blomqvist

Ohjaaja: Sami Paavola



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen		
Tekijä - Författare – Author Tomas Alexander Blomqvist		
Työn nimi - Arbetets titel Uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetuksen sekä yhteisen katsomusaineen vertailu indoktrinaation käsitteen kautta		
Title A comparison between segregative and integrative worldview education through the concept of indoctrination		
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede (Yleinen ja aikuiskasvatustiede)		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Sami Paavola	Aika - Datum - Month and year Joulukuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 76 s
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena on kasvatusfilosofisesti verrata Suomen nykyistä uskonnon ja elämänskatsomustiedon perusopetusta sen tilalle ehdotettuihin uskontotiedon ja elämänskatsomustiedon yhteisiin katsomusaineisiin. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimi indoktrinaation käsite ja sen viisi eri määrittelykriteeriä: sisältö-, menetelmä-, intentio-, seuraus- ja valtakriteerit. Tärkeimpänä tutkimusongelmana oli, eroavatko edellä mainitut katsomusopetusmallit toisistaan indoktrinaatioherkkyydeltään. Hypoteesina oli, että yhteinen katsomusaine olisi nykyistä katsomusopetusta vähemmän indoktrinoivaa. Tärkeä peruste tutkimukselle oli suomalaisen katsomusopetuksen vähäinen kasvatusfilosofinen tutkimus ja tutkimuksen toisena tarkoituksena onkin luoda erityisesti moraalifilosofista ja tietoteoreettista selkeyttä suomalaiseen katsomusopetustutkimukseen. Aiemmat suomalaisen katsomusopetuksen filosofiset tutkimukset ovat keskittyneet monikulttuurisuusteorioihin ja ihmisoikeusajatteluun.</p> <p>Tutkimuksen menetelmänä oli analyyttinen, filosofinen argumentaatio, jossa käytetyt käsitteet määriteltiin ensin täsmällisesti, minkä jälkeen jokainen katsomusopetusmalli eriteltiin indoktrinaation käsitteen kriteerien pohjalta. Tutkimuksen lähteinä indoktrinaation käsitteeseen olivat klassinen ja tuorempi sekä suomalainen ja kansainvälinen tutkimuskirjallisuus. Uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetus määriteltiin ensisijaisesti sitä koskevien lakien ja säädösten perusteella; yhteiset katsomusaineet sitä koskevan tutkimuksen perusteella.</p> <p>Tutkimuksen tulokset vahvistivat tutkimuksen hypoteesin: nykyinen uskonnon ja elämänskatsomustiedon katsomusperusopetus on indoktrinaation käsitteen kriteeristön mukaan indoktrinoivampaa kuin yhteisen uskontotiedon tai yhteisen elämänskatsomustiedon mukainen katsomusopetus. Tutkimuksen johtopäätöksenä on siten, ettei Suomen nykyinen katsomusperusopetus ole tutkielmassa esitetyn indoktrinaatiokäsityksen mukaan yhtä perusteltua kuin yhteisen katsomusaineen opetus. Täten – yhä monikulttuurisemmassa ja maallistuneemmassa Suomessa – olisi perusteltua siirtyä yhteisen uskontotiedon tai elämänskatsomustiedon katsomusperusopetusmalliin.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Indoktrinaatio, katsomusopetus, yhteinen katsomusaine, elämänskatsomustieto, uskontotieto		
Keywords Indoctrination, worldview education, integrative worldview education, secular ethics, religious knowledge		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet – Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Tomas Alexander Blomqvist		
Työn nimi - Arbetets titel Uskonnon ja elämänsäätämätiedon opetuksen sekä yhteisen katsomusaineen vertailu indoktrinaation käsitteen kautta		
Title A comparison between segregative and integrative worldview education through the concept of indoctrination		
Oppiaine - Läroämne – Subject Education (General and adult education)		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Sami Paavola	Aika - Datum - Month and year December 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 76 pp.
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>The aim of the study was to compare philosophically the current Finnish segregative worldview education in the elementary school to the suggested integrative education models: religious knowledge and secular ethics. The theoretical framework of the study was the concept of indoctrination and its five different criteria: content, method, intention, outcome and control criteria. The main research problem was to study, whether the different worldview education models differ from each other indoctrination-wise. The hypothesis was that an integrative worldview education model would be less indoctrinating than the current model. An important reason for the study was the lack of research on the Finnish worldview education from the point of view of the philosophy of education. The purpose of the study is then to ethically and epistemologically clarify the discussion on the worldview education in Finland. Previous philosophical studies on the worldview education have focused on multiculturalism and human rights.</p> <p>The method of the study was analytical, philosophical argumentation whereby concepts used in the study were first technically defined and then each education model was analyzed through the concept of indoctrination. The concept of indoctrination was defined based on both classic and modern, and Finnish and international research. The current Finnish worldview education model was defined based on laws and curricula concerning it, while the proposed integrative worldview education models were based on recent research.</p> <p>The results of the study confirmed the hypothesis: the current worldview education model in the Finnish basic school is more prone to indoctrination than the integrative religious knowledge or the secular ethics worldview education models. The conclusion from the study is then that the current worldview education model in the Finnish basic school is not as justifiable as an integrative model would be in terms of the concept of indoctrination defined in the study. That is why – in an increasingly multicultural and secular Finland – it would be reasonable to transform to an integrative religious knowledge or secular ethics worldview basic education model.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Indoktrinaatio, katsomusopetus, yhteinen katsomusaine, elämänsäätämätieto, uskontotieto		
Keywords Indoctrination, worldview education, integrative worldview education, secular ethics, religious knowledge		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO.....	1
2 KÄSITTEET	5
2.1 Uskonto	5
2.2 Katsomus.....	7
2.3 Opetus	8
2.4 Uskonnonopetus.....	9
2.5 Katsomusopetus	10
3 INDOKTRINAATIO	12
3.1 Yleistä indoktrinaatiosta	12
3.2 Sisältökriteeri.....	16
3.2.1 Tietoteoreettiset tulkinnat.....	17
3.2.2 Ei-tietoteoreettiset tulkinnat	20
3.2.3 Tieteelliset, moraaliset ja uskonnolliset opetussisällöt.....	22
3.2.4 Yhteenveto.....	27
3.3 Menetelmäkriteeri	27
3.4 Intentiokriteeri.....	31
3.5 Seurauskriteeri	33
3.6 Valtakriteeri.....	35
3.7 Yhteenveto	36
4 KATSOMUSOPETUSMALLIEN ESITTELY	38
4.1 Uskonnon ja katsomusopetuksen oikeutus	38
4.2 Uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen esittely	40
4.3 Yhteisen katsomusaineen esittely	44
4.3.1 Yhteisen uskontotiedon esittely	44
4.3.2 Yhteisen elämäkatsomustiedon esittely	45
4.4 Yhteenveto	47
5 INDOKTRINAATIO JA KATSOMUSOPETUS.....	48
5.1 Uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen analyysi	48
5.2 Yhteisen uskontotiedon analyysi	52

5.3 Yhteisen elämäkatsomustiedon analyysi.....	53
5.4 Yhteenveto	55
6 POHDINTAA	58
LÄHTEET	60

1 Johdanto

Uskonnonopetus (engl. *religious education*) erityisesti ja katsomusopetus (engl. *worldview education*) yleensä julkisissa kouluissa ovat saaneet ennätysmäärän huomiota viime aikoina (Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016, s. 208). Suomessa ja Euroopassa monikulttuuristuminen, maahanmuutto sekä maallistumiskehitys ovat vaikuttaneet katsomusopetuskeskustelun vilkastumiseen (Kallioniemi & Matilainen 2011, s. 2–3). Pohjoisissa Euroopan maissa on yritetty vastata edellä mainittuihin haasteisiin ottamalla käyttöön niin sanottu *yhteinen katsomusaine* (engl. integrative worldview education; Alberts 2010; Kansalaisaloite 2015). Suomen peruskouluissa ja lukioissa on kuitenkin edelleen käytössä eriytetty, niin sanottu *oman uskonnon opetus* (Lukiolaki 1998/629; Perusopetuslaki 1998/628) ja yritykset saada yhteistä katsomusainetta Suomeen ovat toistaiseksi tyrehtyneet (ks. Kansalaisaloite 2015). Esimerkiksi Norjassa ja Ruotsissa on yhteiseksi katsomusaineeksi valittu uskontotiedon oppiaine (engl. *religious knowledge* tai *knowledge of religion*), jossa opetetaan eri uskontoja ja katsomuksia vertailevasti (Alberts 2010; Hartikainen 2009 & 2012; Kansalaisaloite 2015). Suomessa yhteiseksi katsomusaineeksi on ehdotettu myös nykyistä elämänskatsomustiedon oppiainetta (engl. *secular ethics* tai *Life Questions and Ethics*; Kotro 2014 & 2017; Zilliacus & Kallioniemi 2016).

Yhteisistä katsomusaineista uskontotietoa on tutkittu elämänskatsomustietoa enemmän (esim. Åhl, Poulter & Kallioniemi 2016) ja uskontotiedosta on herännyt paljon yhteiskunnallista keskustelua (esim. Helsingin Sanomat 2017 tai Suomen Kuvalehti 2018). Elämänskatsomustietoa ei ole yleisesti tutkittu kovin paljoa (Zilliacus & Kallioniemi 2016, s. 141), eikä elämänskatsomustiedosta yhteisenä katsomusaineena ole tehty lainkaan tieteellistä tutkimusta. Sikäli kuin katsomusopetusta on tutkittu kasvatusfilosofisesta näkökulmasta, ovat teemoina olleet monikulttuurisuusteoriat (Maxwell, Waddington, McDonough, Cormier & Schwimmer 2012; Zilliacus 2014) ja ihmisoikeusajattelu (Kallioniemi & Matilainen 2011). Monikulttuurisuusteorioista arvostelua osakseen saaneella monikulttuurismilla (engl. *multiculturalism*) viitataan kulttuurien ja uskontojen itseisarvoon sekä niiden keskinäiseen tasa-arvoon. Interkulttuurismilla (engl. *interculturalism*) puolestaan viitataan kulttuurien ja uskontojen yksilöille koituvaan välinearvoon sekä kulttuurien ja uskontojen väliseen dialogiin ja kanssakäymiseen. (Levey 2012; Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016, s. 208; Blomqvist 2018). Monikulttuurismi suosii Suomen nykyistä, eriytettyä katsomusopetusta, kun taas interkulttuurismilla ja interkulttuurisella kasvatuksella on argumentoitu yhteisen katsomusaineen puolesta (Zilliacus 2014). Kansainvälisillä

ihmisoikeuksilla on perinteisesti argumentoitu eriytetyn katsomusopetuksen puolesta, mutta ihmisoikeusnäkökulmasta on mahdollista pohtia myös yhteiseen katsomusaineeseen siirtymistä (Kallioniemi & Matilainen 2011).

Moni- ja interkulttuuristen monikulttuurisuusteorioiden kautta pystyy tutkimaan kahta olennaista piirrettä ja kiistaa suomalaisessa katsomusopetuksessa: katsomustenvälistä dialogia sekä katsomusten arvoa yksilöille. Keskustelu katsomusopetuksesta ei ole kuitenkaan tyhjentynyt näihin kahteen teemaan, vaan nykyistä opetusta on haastettu myös muilla niin käytännöllisillä, tiedollisilla, moraalisisilla kuin sosiaalisillakin perusteilla.

Kattaakseen laajemmin eri perusteet, joilla suomalaista katsomusopetusta voisi tutkia ja haastaa, tutkielmassa on päädytty kasvatustieteelliseen *indoktrinaation* käsitteeseen (engl. indoctrination) ja viitekehykseen. Tästä näkökulmasta katsomusopetusta ei ole aikaisemmin tutkittu.

Indoktrinaatiolla viitataan eräänlaiseen ja samalla monenlaiseen *epäeettiseen opetuksen muotoon*. Indoktrinaatiota ovat Suomessa tutkineet pääasiassa kasvatustieteilijät Tapio Puolimatka ja Rauno Huttunen.¹ Puolimatka on suomentanut englanninkielisen indoktrinaatiokeskustelun ja tuonut sen Suomeen sekä perusteellisesti kritisoinut perinteistä käsitystä indoktrinaatiosta. Huttunen on puolestaan vienyt indoktrinaatiota kriittisen kasvatuksen suuntaan. Puolimatkan indoktrinaation perinteisen tulkinnan yleistös ”Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa” (1997) toimii indoktrinaation käsitteen lähteenä tutkielmassa. Huttusen teosta ”Kommunikatiivinen opettaminen – indoktrinaation kriittinen teoria” (2003) ja ajattelua on tutkinut omissa pro gradu -tutkielmissaan Pietilä (2004), ja se rajautuu tämän tutkielman ulkopuolelle. Antti Itäkyliä (2010), joka on tehnyt oman gradunsa Puolimatkan tunnustuksellisen uskonnon opetuksen puolustamisesta – ja kritisoinut Puolimatkan näkemystä – kirjoittaa, että merkittävin ero Puolimatkan ja Huttusen välillä liittyy nimenomaan uskonnon opetukseen (emt., s. 7–8). Siinä missä Puolimatka (1997, s. 127–171) hyväksyy tunnustuksellisen uskonnon opetuksen, Huttunen ei (emt.).

Kansainvälisesti indoktrinaatiota on tutkittu enemmän. Anglosaksisissa maissa

¹ Asiaankuuluvana huomiona se, että indoktrinaatiota suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa eniten käsitelleistä ajattelijoina yksi on julkikristitty (Puolimatka) ja toinen julkimarxisti (Huttunen); ks. www.tapio puolimatka.fi ja <http://utu.academia.edu/RaunoHuttunen>. Sekä kristinusko että marxismi ovat olleet indoktrinaatiokeskustelun keskiössä.

indoktrinaation ns. kulta-aika on ollut 1960-70 -luvulla, jolloin ovat ilmestyneet esimerkiksi seuraavat teokset ja artikkelit: Flew (1966), Hollins (toim. 1964), McClellan (1976), Snook (1972 & toim. 1972) sekä Wilson (1966). Näistä tutkielman teoria perustaa erityisesti Snookin indoktrinaation käsitteen yhteenvetoon (1972) sekä Flew'n (1966) keskustelua avanneeseen esseeseen.

1970-luvun, sekularisaation ja Kylmän sodan loppumisen jälkeen keskustelu indoktrinaatiosta on vähentynyt. Indoktrinaation käsitteen erittely pohjaa tutkielmassa tuoreemman materiaalin osalta Callaniin ja Arenaan (2009), Coppiin (2016), Hábliin (2017), Lopeziin (2013) sekä Tayloriin (2017).

Katsomusopetusta on yleisesti tutkittu indoktrinaatiota enemmän (mm. Alberts 2010; Aikonen, Iivonen & Paulanto 2017; Jamisto & Sakaranaho 2007; Kavonius 2015; Zilliacus 2014; Zilliacus & Holm 2013; Zilliacus & Kallioniemi 2016; Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016). Näiden lähteiden lisäksi tutkielmassa määritetään nykyistä uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetusta asiaankuuluvien lakien, kuten perusopetuslaki (1998/628) ja uskonnonvapauslaki (453/2003), ja perusopetuksen tuoreimpien opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) kautta. Uskontotiedon yhteisen katsomusaineen määrittelyssä hyödynnetään vuonna 2015 asiasta tehtyä kansalaisaloitetta (Kansalaisaloite 2015) sekä elämänskatsomustiedon valottamisessa elämänskatsomustiedon opettaja Arno Kotron (2014; 2017) kirjoituksia.

Hypoteesi tutkielmassa on siten seuraava: *Indoktrinaation näkökulmasta nykyinen uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetus on kasvatuksellisesti vähemmän hyväksyttävää kuin yhteisen katsomusaineen mukainen opetus.*

Tutkimuskysymykset tutkielmassa ovat seuraavat:

- 1) Millä tavoin indoktrinaatio on kasvatustilanteissa määritelty ja millaisin tulkinnoin sitä voi soveltaa katsomusopetusmallien vertailuun?² (Pääluku 3)
- 2) Millaisia ovat a) nykyisen uskonnon ja elämänskatsomustiedon, b) uskontotiedon ja c) elämänskatsomustiedon katsomusopetusmallit? (Pääluku 4)
- 3) Millä tavoin yllä mainitut katsomusopetusmallit eroavat toisistaan indoktrinaation

² "Tulkinnoilla" viitataan erityisesti joidenkin indoktrinaation kriteereiden laajennuksiin ja muokkauksiin, joita tutkielmassa on tehty, jotta ne on saatu sopimaan tutkielman katsomusopetuksellisiin tarpeisiin.

käsitteen näkökulmasta? (Pääluku 5)

Vastaukset tutkimuskysymyksiin esitetään tiivistetysti edellä mainittujen päälukujen lopussa. Tutkielma on luonteeltaan kasvatustieteellinen ja metodina toimii filosofinen argumentaatio (ks. Rippon 2008). Tutkielman painotus on siten filosofisessa teoriassa ja etenkin indoktrinaation käsitteen kriittisessä tarkastelussa sekä vähemmän katsomusopetusta koskevassa empiirisessä tutkimuksessa.

Tutkimus on toteutettu seuraavasti. Luvussa 2 avataan tutkielman tärkeimpiä käsitteitä: uskontoa, katsomusta, opetusta, uskonnon- ja katsomusopetusta. Luvussa 3 käydään kriittisesti läpi indoktrinaation perinteistä määritelmää ja siihen liittyviä määrittelykriteereitä (sisältö-, menetelmä-, intentio-, seuraus-, ja valtakriteerit) sekä luodaan niistä sovellukset katsomusopetukseen. Luvussa 4 käydään läpi kolme erilaista peruskoulun katsomusopetusmallia: nykyinen uskonnon ja elämäntietämisen opetus sekä uskontotiedon ja elämäntietämisen yhteiset katsomusaineet. Luvussa 5 analysoidaan, miten esitetyt katsomusopetusmallit suhteutuvat toisiinsa määritellyn indoktrinaation käsitteen näkökulmasta. Luvussa 6 vedetään tutkimus yhteen ja tuodaan esiin sitä koskevat johtopäätökset.

2 Käsitteet

Tässä pääluvussa määritellään tutkielman kannalta tärkeät käsitteet: uskonto, katsomus, opetus sekä uskonnon- ja katsomusopetus. Indoktrinaation käsite määritellään omassa luvussaan (3).

2.1 Uskonto

Tieteessä ei ole yksimielisyyttä uskonnon käsitteestä (Komulainen 2016) yhden syyn sille ollessa uskonnoiksi kutsuttujen perinteiden suuri määrä. Jotain suuntaa-antavaa siitä voidaan kuitenkin sanoa. Britannican Internet-tietosanakirjan (Encyclopædia Britannica 2017) mukaan uskonto on *”ihmisten suhdetta asioihin, joiden he ajattelevat olevan pyhiä, siunattuja, ehdottomia, hengellisiä, jumalallisia tai erityisen kunnioituksen arvoisia”*.³ Saman lähteen mukaan uskonto ajatellaan usein myös *”ihmisten tavaksi käsitellä perimmäisiä huolia elämässään ja heidän kohtaloaan kuoleman jälkeen”*.⁴ Tutkielmassa ”uskonnolla” viitataan monen kasvatustieteilijän tavoin kuitenkin niin sanottuihin kolmeen suureen monoteismiin eli islamiin, juutalaisuuteen ja kristinuskoon näiden uskontojen ollessa Suomessa ja läntisessä maailmassa edelleen merkittävimpiä uskontoja (Pew Research Center 2012).

Kasvatustieteilijä I. A. Snook (1972, s. 80) määrittelee uskontojen pohjaavan *uskomuksiin* (engl. belief) esimerkiksi Jumalasta ja hänen suhteestaan ihmisiin; näitä uskomuksia kutsutaan *uskonnollisiksi uskomuksiksi*. ”Uskomuksella” tarkoitetaan tässä sitä, että yksilö pitää jotakin väitettä totena. Puolimatkan (1997, s. 132) lisää uskontojen koostuvan myös arvoista ja toiminnasta. Tässä tutkielmassa keskitytään uskonnon uskomus- ja arvopuoleen.⁵ Uskonnonfilosofiassa on kaksi päänäkemystä ”uskon” (engl. *faith*) käsitteestä, joka erottaa uskonnolliset uskomukset muista uskomuksista – ne ovat *fideismi* ja *evidentialismi*.

Fideistien (Amesbury 2017; Tieteen termipankki 2016b) mukaan usko Jumalaan ei tarvitse todisteita eikä järkiperusteluita – heidän mukaansa todisteet tekisivät itse asiassa uskosta

³ “[H]uman beings’ relation to that which they regard as holy, sacred, absolute, spiritual, divine, or worthy of especial reverence.” (Encyclopædia Britannica 2017).

⁴ “It is also commonly regarded as consisting of the way people deal with ultimate concerns about their lives and their fate after death.” (Encyclopædia Britannica 2017).

⁵ Uskomusten ja arvojen suhteesta tarkemmin kohdassa 3.2.3.

tarpeetonta. Tämä vastaa esimerkiksi Suomen evankelis-luterilaisen kirkon (2018c) kantaa asiaan; kirkon (emt.) mukaan uskoa on vaikea käsitteellisesti määritellä. Fideismi on siten ei-rationaalinen, emotionaalinen tulkinta uskosta (ks. Shermer 2018, s. 20–21). Fideismin mukaan uskonto ei pyri kuvaamaan empiiristä todellisuutta, vaan sen tarkoitus on luoda merkitystä ihmisten elämään tai olla muulla tavoin ”subjektiivista”. Tätä tulkintaa uskosta ja uskonnosta Snook (1972, s. 74) kritisoi vedoten esimerkiksi uskonnonhistoriallisiin syytöksiin harhaoppisuudesta, joita on haastavaa ymmärtää ei-kuvailevassa viitekehyksessä. Kuten Puolimatka (1997, s. 82–126) esittää, merkitys ja moraalit voivat olla myös tiedollisia uskomuksia tai koostua niistä. Joidenkin ajattelijoiden mielestä uskonto on ensisijaisesti moraalinen pyrkimys.⁶ Tällöin uskonto ei haasta maailmaa kuvailevaa tiedettä, vaan ihmisiä ohjeistavan (maallisen) moraalifilosofian.

Uskonnonfilosofiset evidentialistit (Amesbury 2017; Enqvist 2012; Tieteen termipankki 2016) ovat sitä mieltä, ettei pelkällä uskolla voi oikeuttaa uskonnollisia uskomuksia, vaan sen tueksi vaaditaan todisteita eli *evidenssiä*. Uskonnonfilosofinen ”evidenssi” ei kuitenkaan ole välttämättä yhtä kuin tieteellinen evidenssi, mistä syystä kovin moni tieteellisesti sivistynyt nykyteologi ei edusta uskonnonfilosofista evidentialismia.⁷

Täten ”uskoa” tulkitaan tutkielmassa sen perinteisessä mielessä asian ”totena pitämisenä ilman evidenssiä”.

Kuten mainittu, uskonnollisten uskomusten kohde on monesti jokin väitetysti yliluonnollinen asia, kuten jumala. Uskonnolliset uskomukset voivat olla maailmaa kuvailevia tai ihmisiä ohjeistavia (so. arvoja). Uskonnolliset uskomukset eroavat tieteellisistä uskomuksista pohjautumalla *tiedon* sijaan *uskoon*. Uskonnollisilla uskomuksilla tarkoitetaan tässä siten *sisällöllisiä* uskonnollisia uskomuksia eli uskomuksia, jotka *sisältyvät* johonkin uskontoon. *Muodollinen* uskonnollinen uskomus on uskontoa ulkopuolelta kuvaava uskomus, joka voi olla teologinen, uskontotieteellinen tai uskonnonfilosofinen. Seuraavassa sisällöllistä uskoa havainnollistava esimerkki kristinuskosta.

Kristinuskon perusopit pohjaavat sen pyhään kirjaan, Raamattuun (1992), jonka sisältö

⁶ Tällaista kantaa edustaa esimerkiksi psykologi Jordan Peterson (esim. 2002 & 2018).

⁷ Uskonnonfilosofista evidentialismia ei pidä sekoittaa tietoteoreettiseen evidentialismiin, joka Puolimatkan (1997, luku 5) mukaan tukee teismien sijaan ateismia.

koetaan kristillisessä teologiassa Jumalan innoittamaksi (McGrath 2012). Guiten (2009) mukaan kristinuskon perusoppeja ovat esimerkiksi usko Jeesukseen, hänen elämäänsä, opetuksiinsa ja ylösnousemukseensa. Kristityt uskovat näihin oppeihin, jotka esiintyvät Raamatussa, koska he pitävät kyseistä teosta totena.⁸ Kristityt pitävät Raamattua totena, koska he uskovat kristilliseen Jumalaan, joka on halunnut välittää totuuden itsestään ja maailmasta seuraajilleen kirjan (1992) muodossa.

Jotta yllä mainittu päättelyketju toimisi, pitäisi ensin pystyä varmentumaan kyseisen Jumalan olemassaolosta; sitten hänen/sen kaikkietävyyydestä, jolla varmennettaisiin Jumalan tiedollinen auktoriteetti; ja lopuksi Jumalan innoituksen totuudenmukaisuudesta. Vasta tämän jälkeen voitaisiin olla varmoja Raamatun ja sen sisältämien oppien totuudesta. On useita populääritieteellisiä teoksia, jotka kyseenalaistavat minkään jumalan olemassaolon ja minkään uskonnollisen uskomuksen totuuden (ks. esim. Dawkins 2006 tai Hitchens toim. 2007a).

2.2 Katsomus

Myös katsomuksen käsite on kiistanalainen. Erkki Hartikaisen (toim. 2011, kohta ”Mitä elämänkäsitykseen kuuluu?”; toim. 2012) mielestä elämänkäsitykseen, jota hän käyttää elämänkatsomuksen sijaan, kuuluvat ”[k]äsitteet oikea ja väärä, poliittiset käsitykset, maailman ja ihmismielen luonne sekä todellisuustutkimuksen ja taiteen luonne kuuluvat elämänkäsitystutkimuksen alaan.” Todellisuuskäsitys kattaa hänen (toim. 2011, kohta ”Todellisuuskäsitys”) mielestä kaikki yksilön käsitykset. Puhuessaan katsomuksesta sanoo hän maailmankatsomuksen olevan käsitteenä laajempi kuin maailmankuvan ensimmäisen kattaessa niin moraalin kuin tosiasiat ja jälkimmäisen kattaessa vain tosiasiat.

van der Kooij, de Ruyter & Miedema (2013) ovat artikkelissaan määritelleet maailmankatsomuksen (engl. *worldview*) käsitteen sisältävän neljä osaa: eksistentiaaliset kysymykset, moraaliarvot, vaikutus henkilön toimintaan ja ajatteluun sekä merkityksenanto elämään. Ziliacuksen (2016) mukaan maailmankatsomus sisältää näkemyksen siitä, kuinka maailma on ja kuinka sen pitäisi olla sekä näkemyksen tiedosta ja sen hankinta- ja tuottotavasta. Maailmankatsomuksen voi siten sanoa sisältävän kuvailevan, arvottavan ja tietoteoreettisen komponentin.

⁸ Syytä uskoon tuloon ei pidä sekoittaa syytä uskoon; ensimmäisen syy voi olla esimerkiksi sosiaalinen jälkimmäisen ollessa puhtaan tiedollinen.

van der Kooij, de Ruyter & Miedema (2013) sekä Zilliacus (2016) erottavat maailmankatsomuksesta lisäksi yhteisöllisen (engl. *organized*) ja henkilökohtaisen (engl. *personal*) puolen. Yhteisölliset maailmankatsomukset ovat vakiintuneita ja järjestelmällisiä, uskonnollisia tai uskonnottomia, maailmankatsomustapoja. Uskonnot ovat tyyppiesimerkki yhteisöllisistä maailmankatsomuksista, mutta käsitteen alle voivat mennä myös normatiiviset moraaliopit, metafysiset järjestelmät, politiikat, kulttuurit ja tiede (Hartikainen toim. 2012; Komulainen 2016; Puolimatka 1997, s. 56–59). Siksi puhutaan esimerkiksi tieteellisestä maailmankatsomuksesta. Hartikainen (emt.) tuo tosin esiin, ettei tieteellinenkään maailmankatsomus ole yksiselitteinen, sillä tieteestä on olemassa erilaisia tulkintoja.

Henkilökohtainen maailmankatsomus on puolestaan henkilön oma, mahdollisesti useasta yhteisöllisestä maailmankatsomuksesta koostuva katsomus. Henkilökohtaisen maailmankatsomuksen kehittäminen on yksi katsomusopetuksen tavoitteista (ks. 2.4 ja 2.5). Tutkielmassa katsomuksen, elämäkatsomuksen ja maailmankatsomuksen käsitteet ovat samamerkityksisiä.

2.3 Opetus

Seuraavaksi määritellään opetuksen käsite ja sen lähikäsitteet: kasvatuksen ja koulutuksen käsitteet.

Pauli Siljander (2014, s. 54) määrittelee kirjassaan opetuksen (engl. *teach*) toiminnaksi, joka on ” [...] 1) pedagogisesti tarkoituksellista (intentionaalista), 2) suunnitelmallista ja tietoista, 3) organisoitua ja institutionalisoitunutta sekä 4) ammatillista.” Määritelmän kaikkia kohtia avataan alla.

Opetukseen kuuluu perinteisesti oppilas, opettaja ja opetettava sisältö. Opetuksessa opettaja pyrkii siihen, että oppilas oppii opetettavan sisällön. Opetuksella voidaan tarkoittaa myös onnistunutta opetusta (Flew 1966, s. 284). Opettajalla tarkoitetaan usein ammatillista opettajaa ja opetus tapahtuu monesti koulussa, mutta kumpikaan ehto ei ole välttämätön; opettajana voi olla myös vanhempi ja opetus voi tapahtua myös kotona. Opettajan suorittama opetus on *opettamista*. Opetus on käytännössä myös suunniteltua ja tietoista pedagogista vaikuttamista, joka ei tapahdu sattumalta. Opetussisältöinä voivat olla niin tiedot kuin taidot.

(Siljander 2014).

Kuten esimerkiksi Puolimatka (1997, s. 265–273) esittää, on yllä esitetty perinteinen opetuskäsitys jossain määrin vanhentunut. Niin sanotun progressiivisen kasvatusihanteen (emt.) mukaan opetuksessa korostuu oppilaiden vapaus ja vastaavasti opettajan auktoriteetin merkitys pienenee. Nykyään yhä suositummassa konstruktivistisessa opetus- ja oppimiskäsityksessä ajatellaankin, että oppija on enemmänkin tiedollinen, taidollinen ja toiminnallinen subjekti kuin pelkästään tietoja tai taitoja vastaanottava objekti sekä opetus on sen mukaan interaktiivisempaa.

Indoktrinaatiokeskustelussa ”opetus” on saanut neutraalin ja puolueettoman leiman; indoktrinaatiolla viitataan epäeettiseen ja arvokielteiseen opetukseen; ja ”kasvatuksellisesti hyväksyttävällä opetuksella” (engl. *educationally responsible teaching*) eettiseen ja arvomyönteiseen opetukseen.⁹

Kasvatuksen (engl. *education*) käsite on monelta osin yhteneväinen opetuksen käsitteen kanssa, mutta samalla myös sitä laajempi (Siljander 2014). Opetuksessa pedagoginen vaikuttaminen pelkistyy tietojen ja taitojen oppimisen edistämiseen, kun taas kasvatukseen sisältyy mikä tahansa toiseen ihmiseen vaikuttaminen (emt.). Opetus siten edistää oppimista ja kasvatus kasvamista. Opetus on lisäksi suunnitelmallisempaa ja tietoisempaa sekä ammatillisempaa toimintaa kuin kasvatus (emt.).

Koulutuksen (engl. myös *education*) käsite on myös kovin lähellä opetuksen käsitettä, mutta koulutuksella ja kouluttamisella viitataan enemmän formaaliin, työelämäsuuntautuneempaan pedagogiseen vaikuttamiseen. Koulutuksella pyritään enemmänkin ammatti- kuin yleissivistämään ja sillä pyritään tuottamaan tietyissä toiminnaissa vaadittavia kvalifikaatioita tai valmiuksia (Siljander 2014). Näin koulutus on opetuksen rinnakkais- tai jopa sen alakäsite.

2.4 Uskonnonopetus

Uskonnonopetuksella tarkoitetaan uskonto-oppiaineen opettamista (SUOL 2016). Suomalaisen uskonnonperusopetuksen ” [...] tehtävänä on antaa oppilaille laaja

⁹ Ei-indoktrinoivasta, arvomyönteisestä opetuksesta on englannin kielessä käytetty myös termiä *education* (Snook 1972), jonka esim. Heidi Leivo (2011) on gradussaan suomentanut ”koulutukseksi”.

uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys.” (POPS, 2014, s. 134, 246 ja 404). Samainen uskonnonopetus ” [...] *perehdyttää* oppilaita opiskeltavaan uskontoon ja sen monimuotoisuuteen. Se *tutustuttaa* uskonto- ja katsomusperinteisiin Suomessa sekä uskontoihin ja katsomuksiin muualla maailmassa.” (POPS 2014, s. 134–135 & 246–247 & 404–405; kursivointi oma). Näin, vaikka uskonnonopetuksessa pyritään moniuskonnolliseen ja -katsomukselliseen opetukseen, opetuksen keskiössä on kuitenkin oppilaan ”oma uskonto”. Ylivoimaiselle enemmistölle tämä oma uskonto on evankelis-luterilainen kristinuskko (Tilastokeskus 2015). Muihin uskontoihin ja katsomuksiin tutustutaan peruskoulun uskonnonopetuksessa koululuokkien ja oppilaiden iän kasvaessa enenevästi. Alakoulussa luokilla 1–2 käsittelyssä ovat ”luokan, koulun ja lähiympäristön” katsomukset (emt., s. 134–135); alakoulussa luokilla 3–6 vastaavasti kristinuskko, juutalaisuus ja islam (emt., s. 247); sekä yläkoulussa myös muut katsomukset (emt., s. 405.).

”Uskonnonopetuksen” ollessa uskonto-oppiaineen opetusta, ”uskonnon opetus”, joka tarkoittaa uskontoon liittyvää opetusta yleisesti, eikä rajaudu vain uskonnon oppiaineeseen, voidaan määritellä kolmella eri tavalla. Uskonnon opetus voi tarkoittaa joko uskontoon opettamista (engl. *teaching into religion*), joka on uskonnon tunnustuksellista opettamista; uskonnosta opettamista (engl. *teaching about religion*), joka on yhden tai useamman uskonnon opettamista muodollisesti ja tietokeskeisesti; tai uskontojen kautta opettamista (engl. *teaching from religion*), joka on enemmän sisällöllistä ja arvokeskeistä, oppilaiden kasvuun keskittyvää opettamista (Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016, s. 208).¹⁰ Suomessa toteutettava uskonnon opetus ei ole luonteeltaan tunnustuksellista (SUOL 2016), eikä se olisi myöskään indoktrinaation sisältökriteerin mukaisesti kasvatuksellisesti hyväksyttävää opetusta (ks. sisältökriteeri).

2.5 Katsomusopetus

”Katsomuksen opetus” voidaan rinnastaa yllä esitettyyn uskonnon opetuksen käsitteeseen ja sillä voidaan viitata eri oppiaineissa tapahtuvaan katsomuksien esittelyyn keskittyvään opetukseen sekä katsomuksien kautta tapahtuvaan arvo-opetukseen.¹¹ Katsomusopetus (engl. *worldview education*) varsinaisessa ja kapeammassa merkityksessään kattaa

¹⁰ de Ruyter & Merry (2009, s. 306) ovat artikkelissaan määritelleet vastaavalla tavalla uskonnon oppimiskäsitteet.

¹¹ Myös tunnustuksellinen katsomukseen opetus on Suomessa virallisesti kiellettyä (POPS 2014, s. 16) sekä sisällöllistä indoktrinaatiota (ks. sisältökriteeri).

katsomuksen opetuksen erikoistuneet katsomusoppiaineet, jotka ovat tällä hetkellä peruskoulussa opetettavat eri uskontojen sekä elämäkatsomustiedon oppiaineet. Katsomusopetukseen lasketaan tutkielmassa myös ehdotetut yhteiset, uskontotiedon ja elämäkatsomustiedon katsomusaineet. Katsomusopetuksen tarkoitus peruskoulussa on niin esitellä oppilaille eri katsomuksia kuin kehittää oppilaiden omaa, henkilökohtaista katsomusta yhteisöllisten katsomusten kautta (POPS 2014, esim. s. 134–141). Katsomusopetus on uskonnonopetusta soveliaampi termi kuvaamaan eri katsomuksista opettamista koulussa, sillä, kuten aiemmin esitetty (ks. katsomuksen käsite), katsomukset voivat olla myös uskonnottomia. (Ks. Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016, s. 209; Leivo 2011, s. 6–8). ”Katsomusperusopetusmallilla” tarkoitetaan – paremman sanan puutteessa – tapaa järjestää peruskoulun katsomusopetus. Katsomukset ja niiden opetus ovat merkittäviä teemoja kasvatusfilosofisessa indoktrinaatiokeskustelussa erityisesti indoktrinaation sisältökriteerin viitekehyksestä katsomusopetuksen käsitellessä niin uskontoja ja maailmankatsomuksia kuin eettisiä ja poliittisia järjestelmiäkin (Puolimatka 1997, s. 29–34).

3 Indoktrinaatio

Ensimmäisessä aluvussa käydään ensin läpi indoktrinaation käsitteen perusmääritelmä sekä sen sanahistoria ja lähikäsitteet; toiseksi humanistinen kasvatusihanne, josta indoktrinaatio ajatellaan poikkeamaksi; sekä kolmanneksi kasvatuksellisesti hyväksyttävä opetus, joka on humanistisen kasvatusihanteen mukaista opetusta. Pääluvun varsinainen sisältö koostuu ensimmäistä alukua seuraavista viidestä aluvusta, joissa käsitellään viisi indoktrinaation määrittelykriteeriä – sisältö-, menetelmä-, intentio-, seuraus- ja valtakriteerit. Kriteereitä ja niiden eri versioita tutkitaan kriittisesti sekä osasta niistä luodaan tutkielman tarpeisiin sopivat mukaelmat. Viimeisessä aluvussa indoktrinaation käsite vedetään yhteen. Pääluku seuraa löyhästi Tapio Puolimatkan (1997) teoksen ”Opetusta vai indoktrinaatiota?” rakennetta.

3.1 Yleistä indoktrinaatiosta

Indoktrinaation käsitteestä ei ole kasvatusfilosofien keskuudessa tarkkaa yksimielisyyttä, mutta muutamasta asiasta on päästy ainakin yhteisymmärrykseen. Ensinnäkin, indoktrinaatio ajatellaan nykyään lähes poikkeuksetta *epäeettiseksi* opetuksiksi (Callan & Arena 2009, luku 1).¹² Epäeettisyys on tosin vakiintunut käsitteeseen hiljalleen vasta viime vuosisadalla (Puolimatka 1997, s. 45 & 52; ks. humanistinen kasvatusihanne alla). Indoktrinaatio ei toisaalta ole mitä tahansa epäeettistä opetusta, vaan Callanin ja Arenan (2009, s. 104–105) mukaan se on *opetussisällön järjestelmällistä vääristelyä, mikä heijastuu oppilaiden ymmärrykseen opetettavasta sisällöstä*. Määritelmän (emt.) mukaan indoktrinaatio on tietoista, pitkäkestoista ja mahdollisesti taitavaakin opetusta, eikä se tapahdu vahingossa, hetkessä tai opettajan taitamattomuutta. Lopuksi, vaikka indoktrinaatiota on perinteisesti luonnehdittu ”uskomusten iskostamiseksi”, indoktrinaation käsite laajennetaan tutkielmassa koskemaan myös arvojen iskostamista sekä harkintakyvyn kehittämättömyyttä (Lopez 2013). Se, mitä uskomuksia ja arvoja indoktrinaatio sisältää, millä tavoin niitä opetetaan indoktrinaatiossa ja millä tavoin indoktrinaatio ehkäisee harkintakyvyn kehittymistä, on moniselitteistä, ja asiaan palataan indoktrinaation asiaankuuluvien kriteerien kohdalla.

Perinteisesti indoktrinaatiota on pyritty typistämään yhteen myöhemmin tarkemmin

¹² Eräs esimerkki indoktrinaation eettisyydestä, hyödyllisyydestä ja jopa välttämättömyydestä opetuksessa, ks. Lopez 2013.

esiteltävistä indoktrinaation kriteereistä. Kuten tutkielmassa tulee kuitenkin esiin, jotkut ajattelijat ovat pyrkineet yhdistämään eri kriteereitä määritellen osan niistä välttämättömiksi, osan riittäviksi ja osan tarpeettomiksi indoktrinaatioon. Kriteerit ovat keskenään limittäisiä, eivätkä siten eroa tarkkarajaisesti toisistaan. Opetussisällöt ja -menetelmät (sisältö- ja menetelmäkriteeri), opettajan intentiot ja vallankäyttö (intentio- ja valtakriteeri) sekä opetuksen seuraukset (seurauskriteeri) luonnehtivat muitakin kuin nimikkokriteereitään. Näitä kriteereitä pitää käsitellä kriittisesti, sillä esimerkiksi Hábl (2017) väittää artikkelissaan monen, indoktrinaation viime vuosisadalla luodun ”perinteisen kriteerin” pohjautuvan idealisoituun käsitykseen opetuksesta, mikä tekee ei-indoktrinoivasta opetuksesta mahdotonta.

Indoktrinaation (lat. *indoctrinare*) käsite tulee etymologisesti *doktriinin* (engl. doctrine; lat. doctrina) käsitteestä, joka (”doctrina”) on alkujaan viitannut kaikkeen opetussisältöön. Opetus (lat. *docere*) on siten aikanaan ollut doktriinien eli *oppien* välittämistä – siitä ”indoktrinaatio” (Puolimatka 1997, s. 52; Snook 1972, s. 28–29). Kun kasvatuksellisesti hyväksyttävä opetus on myöhemmin erkaantunut mainitusta indoktrinaatiosta ja indoktrinaatio saanut nykyisen, kielteisen leimansa, jotkut kasvatustilosophit (esim. Flew 1966) ovat tulkinneet käsitettä etymologisesti ja yhdistäneet sen välttämättä ”doktriinien” opettamiseen – ajatus, joka on tosin myöhemmin kiistetty (Callan & Arena 2009, s. 109–110). (Doktriinin käsitteestä lisää indoktrinaation sisältökriteerin kohdalla.) Indoktrinaation lainasanana lisäksi indoktrinaatiosta on käytetty suomessa esimerkiksi sanoja ”iskostaminen”, ”ujuttaminen”, ”piilovaikuttaminen” ja ”tungettaminen” (ks. esim. Blomqvist 2016; Huttunen 2003; tai Puolimatka 1997). Vaikka kotoperäiset sanat tuovat jokainen oman lisänsä indoktrinaatiokeskusteluun, käytetään tutkielmassa muiden suomalaisten kasvatustilosophien tapaan sanaa indoktrinaatio.

Indoktrinaatiota on pyritty määrittelemään määrittelykriteerien ohella käyttäen sen niin ikään kielteisesti värittyneitä lähikäsitteitä: *ehdollistamista*, *propagandaa* ja *aivopesua* (Puolimatka 1997, s. 17–25; Snook 1972, luku 5). *Ehdollistaminen* viittaa puhtaammin henkilön käyttäytymiseen vaikuttamiseen, kun indoktrinaation vaikutukset näkyvät vahvemmin kognitiivisesti esimerkiksi puheessa tai ajattelussa. *Propaganda* ei vaadi auktoriteettisuhdetta siinä missä indoktrinaatio – indoktrinaatiota ei tapahdu täysin tasaveroisissa vuorovaikutussuhteissa. Tämän lisäksi propagandan sovellusalue on indoktrinaatiota laajempi ja se on indoktrinaatiota monimuotoisempaa sekä propaganda yhdistetään monesti valtiolähtöiseen, mediapohjaiseen vaikuttamiseen, kun taas

indoktrinaatio viittaa enemmän koululaitokseen.¹³ *Aivopesu* sisältää monia eri tekniikoita yksilöön vaikuttamiseen, kuten indoktrinaation ja ehdollistamisen. *Aivopesu* on indoktrinaatiota kokonaisvaltaisempaa ja voimaperäisempää vaikuttamista sekä viittaa indoktrinaatiota enemmän myös aikuisiin vaikuttamiseen. *Aivopesu* assosioituu lisäksi monesti erilaisiin, jäseniä muusta maailmasta eristäviin ryhmiin, kuten kultteihin, joita kasvatusfilosofiassa kutsutaan *kokonaisvaltaisiksi instituutioiksi* (Puolimatka 1997, s. 322–324). Kokonaisvaltaisia instituutioita luonnehtii esimerkiksi niihin osallistuvien vapaaehtoisuuden puute sekä instituutioissa työskentelevien yhteiset päämäärät.

Indoktrinaatio yhdistetään usein yksittäisen opettajan suorittamaan opetukseen ja siitä indoktrinaation käsitettä onkin kritisoitu (Taylor 2017, s. 39). Tästä syystä indoktrinaatiosta on luotu tulkintoja, jotka ulottuvat yksittäistä opettajaa laajemmalle (emt.). Yksittäisen opettajan suorittaman ja järjestelmällisemmän indoktrinaation erottamiseksi toisistaan kutsun jälkimmäistä *rakenteelliseksi indoktrinaatioksi* (engl. societal indoctrination) (Callan & Arena 2009, s. 114; Puolimatka 1997, s. 313). Rakenteellisen indoktrinaation käsitteellä voidaan tarkastella koko koululaitoksen opetustoimintaa (Lopez 2013; Taylor 2017) tai muunlaista, yhteiskunnallista indoktrinaatiota.

Indoktrinaation käsitteellä on opetuskäsitteen lailla kaksoismerkitys (ks. 2.3 yllä): se voi tarkoittaa joko vain pyrkimistä indoktrinaatioon tai indoktrinaatiopyrkimisen onnistumista (Flew 1966, s. 284). Jatkossa merkitykset erotetaan toisistaan vastaavasti *pyrkimykseksi indoktrinoida* ja *(onnistuneeksi) indoktrinaatioksi* (Callan & Arena 2009, s. 107–108). Merkitykset ovat myös lähellä toisiaan, sillä monesti indoktrinaatiopyrkimyksiä voi päätellä indoktrinaation seurauksista (Puolimatka 1997, s. 224).

Puolimatka (1997, luku 2) esittää teoksessaan (senhetkiseksi) kasvatusihanteeksi niin sanottua *humanistista kasvatusihannetta*. Hän väittää, että humanistinen kasvatusihanne koostuu kahdesta osasta: *yleissivistävästä* ja *älyllisen vapauden ihanteesta*. Yleissivistävä ihanne syntyi Antiikin aikana ja muokkautui kristinuskon seurauksena (Puolimatka 1997, s. 36–41). Ihanne korosti yleistä sivistymistä sekä erityisesti ns. humanististen alojen osaamista. Ihanteen taustalla oli käsitys, että todellisuus ja moraalitiedettiin jo, mikä johti näiden ”totuuksien” eteenpäin välittämiseen. Älyllisen vapauden ihanne syntyi Uudella ajalla uskonpuhdistuksen, tieteellisen vallankumouksen ja valituksen ajan seurauksena.

¹³ Tästä on tosin vaihtelevia käsityksiä (ks. Hábl 2017).

Älyllinen vapaus alkoi tarkoittaa vapautta kaikesta perinteestä ja opetuksellisesti alettiin siten painottaa tradition kyseenalaistamista. Älyllisen vapautumisen seurauksena vanhaa, totuuksien epäkriittistä eteenpäin viemistä alettiin pitää opetuksellisesti epäsoveliaana. Tästä alkoi seurata kriittisten valmiuksien kehittämistä pelkän sisältöopetuksen lisäksi.

Yleissivistävää ja älyllisen vapauden kasvatusihanteita voi sanoa vastaavan niin sanotut *traditionaalinen* ja *liberaali kasvatusihanne* (Hábl 2017). Muutos liberaaliin suuntaan opetuksessa tuli Háblin (emt.) mukaan vasta viime vuosisadan puolivälissä maailmansotien jälkeen ja kohdistui erityisesti moraaliin ja yksilöiden oman, eettisen ajattelun kehittämiseen. Liberaalin opetusihanteen edustajien mukaan tämä edisti moraalikäsitteiden sisäistämistä traditionaalisen, sisällöllisen moraaliopetuksen sijaan ja teki moraalikäsitteistä pysyvämpiä (emt.). Muutos moraaliopetuksessa ja -ajattelussa heijasteli laajempaa opetusihanteen muutosta, jossa oppilaiden oman ajattelun kehittäminen tuli yhä tärkeämmäksi opetuksessa. Samalla aiempi, valmiiden uskomusten välittämiseen keskittynyt opetus menetti merkitystään. Niin liberaalin kuin älyllisen vapauden ihanteiden kannattajat pitivät aiempien ihanteiden mukaista opetusta indoktrinaationa.

Yleissivistävän ja älyllisen vapauden ihanteen seurauksena syntyneen humanistisen kasvatusihanteen Puolimatka (1997, s. 52–55) tiivistää neljään eri arvoon: *tieteellisyyteen*, *rationaalisuuteen*, *kriittiseen avoimuuteen* ja *autonomiaan*. *Tieteellisyys* viittaa siihen, että opetussisältöjen pitää olla tieteellisesti perusteltuja. Tieteellisyyden arvo liittyy erityisesti yleissivistävään ja traditionaaliseen, sisältökeskeiseen opetukseen. *Autonomia* eli itsemääräämisoikeus viittaa oppilaan omaan kykyyn arvioida opetettujen opetussisältöjen pätevyyttä (älyllinen) sekä itsenäisyyteen päättää oman elämänsä sisällöstä (moraalinen). *Rationaalisuus* (ks. myös Tieteen termipankki 2016c) tarkoittaa oppilaan kehittymistä oppimiensa uskomusten järkiperusteiseksi arvioijaksi. Rationaalisuutta ei kuitenkaan liikaihannoida indoktrinaatiokeskustelussa, vaan sen inhimilliset rajat tunnustetaan ja myös sisällöllinen opetus hyväksytään taito-opetuksen ohella (Hábl 2017). Rationaalisuutta ja autonomiaa voi kuvailla yhdessä itsenäisyydeksi luoda omat näkemyksensä riippumatta traditiosta, muista ihmisistä tai auktoriteetista sekä itsekontrolliksi, jolla välttää tunteiden tai välittömien tarpeiden mukaan toimiminen (Hábl 2017). *Kriittinen avoimuus* tarkoittaa ihmisen älyllistä, moraalista ja sosiaalista valmiutta arvioida uskomuksia yhdessä muiden ja muun kulttuurin kanssa ilman älyllistä sulkeutuneisuutta (ks. myös Hábl 2017, s. 194). Autonomia, rationaalisuus ja kriittinen avoimuus ovat kaikki ominaisuuksia, joita tuoreempien, älyllisen vapauden ja liberaalin opetusihanteen mukaisesti oppilaissa pitäisi

tuottaa.

Kasvatuksellisesti hyväksyttävä ja ei-indoktrinoiva opetus on humanistisen kasvatusihanteen perusteella siis tiedepohjaista sekä oppilaiden autonomiaa, rationaalisuutta ja kriittistä avoimuutta kehittävää opetusta. Suuri osa tässä tutkielmassa esiteltävistä indoktrinaation kriteereistä ja niiden tulkinnoista on peräisin Háblin (2017) mukaan liberaalin opetusihanteen edustajilta.¹⁴ Puolimatka (1997, s. 34) tiivistää kasvatuksellisesti hyväksyttävän opetuksen sellaiseksi, jota ” [...] luonnehtii tasapainoinen suhde opettajan auktoriteetin ja oppilaan autonomian, tietokokonaisuuksien opettamisen ja rationaalisen avoimuuden, [sekä] maailmankatsomuksellisen laaja-alaisuuden ja perustelujen välillä”. Kasvatuksellisesti hyväksyttävään opetukseen palataan vielä indoktrinaation kriteerien yhteydessä tarkemmin, sillä jokaisen indoktrinaation kriteerin tehtävänä on nimenomaan erottaa indoktrinaatio kasvatuksellisesti hyväksyttävästä opetuksesta.

3.2 Sisältökriteeri

Indoktrinaation sisältökriteerin mukaan tietynlaisten sisältöjen opettaminen on altista indoktrinaatiolle. Siitä, miten tämä *indoktrinaatiolle altis sisältö* määritellään, on useita eri tulkintoja. Yhteistä Puolimatkan (1997, s. 57) mukaan näille sisällöille on niiden ”uskonnollisuus, maailmankatsomuksellisuus, ideologisuus tai arvottavuus”. Siten erityisesti sisällöllisten uskonnollisten, moraalisten ja poliittisten uskomusten ja arvojen opettaminen on ajateltu alttiiksi sisältökriteerin mukaiselle indoktrinaatiolle.¹⁵ Vastaavasti tieteellisten uskomusten opettaminen on katsottu sisältökriteerin mukaan kasvatuksellisesti ihanteelliseksi seuraten humanistisen kasvatusihanteen tieteellisyyden arvoa.

Puolimatka (1997, s. 56–59) kutsuu indoktrinaatiolle altista opetussisältöä ”opilliseksi uskomukseksi”. Taustalla on esimerkiksi filosofi Anthony Flew’n (1966) idea siitä, että indoktrinaatiolle alttiin opetussisällön on liittyttävä johonkin oppiin tai doktriiniin, tai kyse ei ole indoktrinaatiosta. Copp (2016, s. 152-153) kutsuu näkemystä ”ideologiseksi” tulkinnaksi indoktrinaation sisällöstä tai sisältökriteeristä. Perinteisesti erityisesti

¹⁴ Jää epäselväksi, miksi Hábl (2017) viittaa tuoreemman opetusihanteen edustajiin adjektiivilla ”liberaali”.

¹⁵ Sisällöllisellä uskomuksella tai arvolla tarkoitetaan johonkin uskomus- tai arvojärjestelmään sisältyviä uskomuksia tai arvoja. Muodollinen uskomus puolestaan koskee ulkoisesti näitä uskomus- tai arvojärjestelmiä.

politiikkoja, moraaleja ja uskontoja on pidetty doktriinillisina kokonaisuuksina (Hábl 2017).¹⁶ Sisältökriteerin traditionaaliset tulkinnat ovatkin keskittyneet tarkemmin määrittelemään, mikä tekee uskomuksesta ”opillisen”.¹⁷ Kuten mainittu, myöhemmässä indoktrinaatiokeskustelussa (Callan & Arena 2009, s. 109–110; Copp 2016, s. 152–153) on kuitenkin perustellusti kiistetty väite, että indoktrinaatiolle alttiin sisällön pitäisi välttämättä liittyä doktriiniin – on se miten tahansa määritelty – sillä indoktrinaatiosta on olemassa esimerkkejä, joissa on selkeästi kyse ei-doktriinillisesta opetuksesta (ks. emt.). Täten, koska on olemassa tutkimisen arvoisia tulkintoja sisältökriteeristä, jotka eivät liity doktriineihin, sisältökriteerin yhteydessä käsitellään niin opillisia kuin ei-opillisia indoktrinaatiolle alttiita opetussisältöjä.¹⁸

Tässä alaluvussa käydään läpi perinteiset, suosituimmat ja tutkielman kannalta erottelukykyisimmät sisältökriteerin tulkinnat. Käsittely aloitetaan sisältökriteerin tietoteoreettisista tulkinnoista, minkä jälkeen käydään läpi sekalainen joukko ei-tietoteoreettisia tulkintoja. Sitten esitettyjä tulkintoja verrataan tieteellisiin, uskonnollisiin ja moraalisiin uskomuksiin ja arvoihin. Lopuksi tutkielmassa käytettävä sisältökriteerin määritelmä vedetään yhteen.

3.2.1 Tietoteoreettiset tulkinnat

Sisältökriteerin tietoteoreettiset eli episteemiset tulkinnat koskevat tiedollisia sisältöjä eli uskomuksia. Kysymys on uskomuksien tiedollisesta pätevyydestä ja episteemisestä perusteltavuudesta (Copp 2016, s. 153). Sikäli kuin opetuksessa yleensä ja koulussa erityisesti keskitytään tosien uskomusten opettamiseen, sisältökriteerin episteemiseksi ongelmaksi on muotoutunutkin, mikä on riittävä tiedollinen asema uskomukselle, jotta sitä voidaan opettaa totena. Käänteisesti ongelma voidaan muotoilla: Milloin uskomuksen tiedollinen asema ei ole riittävä, jolloin sen opettaminen totena olisi indoktrinaatiota?

¹⁶ Eräs merkittävä syy juuri näiden uskomusjärjestelmien indoktrinatiivisuudelle on ollut viime vuosisadan alussa esiintynyt positivistinen tieteenfilosofia ja sen sisällä erityisesti verifikationismin ja falsifikationismin periaatteet. Nykyään jo kumottu verifikationistinen merkitysteoria ja vahvasti kritisoitu Karl Popperin falsifikationismi väittivät, että jos väite, lause tai teoria ei ole joko tieteellisesti todennettavissa tai kumottavissa, se ei voi olla merkityksellinen. (Ks. Hábl 2017, s. 189–190; Puolimatka 1997, s. 68–70).

¹⁷ Sisältökriteerikeskustelussa käytetään hämäävästi doktriinia viittaamaan joko yksittäiseen uskomukseen tai kokonaiseen uskomusjoukkoon. Itse viittaa doktriinilla oppiin eli uskomusjoukkoon.

¹⁸ Toinen ongelma ”opillisen uskomuksen” käsitteessä on käsiteparin toinen osa: uskomus. Koska sisällöllinen uskonnollinen ja moraalinen indoktrinaatio on mahdollista, eivätkä uskonnolliset ja moraaliset sisällöt ole välttämättä tiedollisia, on perusteetonta typistää indoktrinaatiolle alttiit sisällöt uskomuksiksi, jotka määritelmällisesti ovat tiedollisia. Tästä syystä totuusarvoisten uskomuksien lisäksi mahdollisten indoktrinaatiolle alttiiden sisältöjen joukkoon lasketaan tutkielmassa myös arvot, jotka saattavat olla luonteeltaan ei-tiedollisia.

Kasvatusfilosofi Anthony Flew (1966) vastasi ongelmaan kahdella tavalla: sisällöllinen indoktrinaatio on joko *epätosien* tai *ei ainakaan todeksi tiedettyjen* väittämien opettamista totena. Käsitellään vastauksia järjestyksessä.

Puolimatka (1997, s. 60) on Flew'n kanssa samaa mieltä, että epätosiksi *tiedettyjen* uskomusten opettaminen totena on indoktrinaatiota. Hän kuitenkin lisää, että on vaikea tietää varmasti, onko uskomus epätosi. Puolimatkan (1997, s. 60–61) mukaan tämä tulkinta sisältökriteeristä tekisi suuresta osasta opetuksesta jälkikäteen indoktrinaatiota, sillä myöhempi tutkimus saattaisi osoittaa, kuten se on aikaisemminkin osoittanut, opetetut uskomukset epätosiksi. Puolimatkan kritiikki ei silti osu maaliinsa, sillä voidaan väittää, ettei sisältökriteerin tulkintaa ole syytä soveltaa retrospektiivisesti tai taaksepäin suuntautuvasti. Voidaan nimittäin väittää, että opetushetkellä on ollut riittävä varmuus siitä, ettei uskomus ole epätosi, jolloin uskomuksen opettaminen totena on ollut perusteltua.

Flew'n ehdotuksen toinen osa – ei ainakaan todeksi tiedettyjen väittämien opettaminen totena – on edellistä sallivampi ja itse asiassa sen sisältävä ehdotus. (Jos uskomus on epätosi, sen voi sanoa olevan myös ”ei todeksi tiedetty”.) Puolimatka (1997, s. 61–66) on muotoillut ehdotuksen ”julkisesti hyväksytyiltä todisteiltaan riittämättömien uskomusten opettamiseksi totena”. Puolimatka (emt.) kritisoi ehdotusta kahtalaisesti.

Ensinkin Puolimatka (emt., s. 62) tuo esiin sen, etteivät filosofit ole yksimielisiä siitä, miten ”todistusaineisto” tai ”*riittävä* todistusaineisto” määritellään. Puolimatka (emt., s. 62–63) kritisoi, etteivät tieteellisetkään tutkimustulokset kelpaa välttämättä todistusaineistoksi, sillä tiedekin on pohjimmiltaan epävarma tiedonhankintamethodi.

Puolimatkan ensimmäistä kritiikkiä voi kritisoida siitä, että ”yksimielisyyden vaade” tieteessä tai filosofiassa on kohtuuton. Mikä yleensä katsotaan episteemisesti riittäväksi uskomuksen oikeuttajaksi, on ns. tieteellinen konsensus (Green Facts 2018). Se tarkoittaa asiantuntijoiden yhteisymmärrystä tietyistä asiasta tietyllä hetkellä. Fallibilismin eli erehtyväisyyden (Tieteen termipankki 2016a) ja tieteellisen konsensuksen periaatteiden mukaan tieteen ja filosofian ei-yksimieliseen yhteisymmärrykseen voi ja on syytä luottaa, vaikkei yhteisymmärrystä voitaisikaan todistaa aukottomasti todeksi.

Näin Puolimatkan kritiikki voidaan uudelleen muotoilla seuraavasti: filosofit eivät ole yhteisymmärryksessä siitä, miten ”todistusaineisto” tai ”*riittävä* todistusaineisto”

määritellään. Mutta tämän väitteen pätevyys ei olekaan enää niin selvää. Lisäksi, perehtymällä filosofien kiistoihin evidenssin tai todistusaineiston luonteesta (DiFate n. d.) selviää, etteivät kiistat koske niinkään sitä, onko tieteellinen todistusaineisto pätevää vai ei, vaan enemmänkin sitä, miten evidenssiä pitäisi ontologisesti (olemuksellisesti) tulkita.

Toinen Puolimatkan (1997, s. 62) kritiikki sisältökriteerin tiedollista tulkintaa kohtaan, jonka mukaan ei ainakaan todeksi tiedettyjen tai todistusaineistoltaan riittämättömien uskomusten opettaminen totena on indoktrinaatiota, on seuraavanlainen: ”[f]ilosofisessa keskustelussa ei olla yksimielisiä siitä, merkitseekö riittävän todistusaineiston esittäminen, että jokainen uskomus on perusteltava joillakin toisilla uskomuksilla.”. Ottamatta uudestaan kantaa yksimielisyyden vaateeseen, Puolimatka (emt.) vaikuttaa ilmaisevan idean, jonka mukaan yksi kiistanalainen ratkaisu ”riittävän todistusaineiston” haasteeseen on se, että perusteltavana tai todistettavana olevan uskomuksen todistusaineisto koostuu uskomuksista, jotka pitäisi pystyä perustelemaan uskomuksilla, jotka puolestaan pitäisi pystyä perustella toisilla uskomuksilla jne. Hän ei määrittele uskomuksen käsitettä tai tuo esiin muita vaihtoehtoja uskomuksen perustelulle kuin muut uskomukset. DiFaten (emt.) mukaan muita vaihtoehtoja uskomusten todisteille kuin muut uskomukset ovat ainakin kokemukset, psyykkiset tilat, objektit ja tapahtumat.

Ottaen huomioon, että a) DiFaten (emt., kappaleet 1b ja 1c) mukaan lupaavimmat ehdotukset evidenssiksi ovat väitelauseet tai uskomukset sekä kokemukset, b) Puolimatka (1997, s. 65–66) itse viittaa uskomuksien kohdistuvan muiden uskomusten ohella esimerkiksi aistimukseen, jotka voi laskea kokemuksiksi, sekä c) ainakin suurin osa uskomusten oikeutusteorioista keskittyy juuri muihin uskomuksiin (Baggini 2016, s. 21–29; Klein 2009; Puolimatka 1997, s. 63–66), voidaan väittää, että on perusteltua pitää uskomuksia ainakin merkittävänä osana muiden uskomusten todistusaineistoa.

Seuraavaksi ongelmaksi muodostuu niin sanottu regressioargumentti (Puolimatka 1997, s. 63–64), jonka mukaan, jos uskomukset pitää aina perustella muilla uskomuksilla, päädytään loputtomaan uskomusten sarjaan, jolloin voidaan väittää, ettei mikään uskomus ole lopulta perusteltu. Jo tämä kumoo Puolimatkan kritiikin sisältämän ehdotuksen siitä, että ”jokainen uskomus on perusteltava joillakin toisilla uskomuksilla”. Puolimatka (1997, s. 63–66) ehdottaa vastaukseksi uskomusten loputtomaan ketjuun foundationalismia tai perustusteoriaa, jonka mukaan on olemassa niin sanottuja perususkomuksia, jotka ovat itsensä oikeuttavia ja jotka oikeuttavat kaikki muut uskomukset. Puolimatka ei siten ole

johdonmukainen väitteissään, sillä perususkomukset ovat uskomuksia, joita ei tarvitse perustella muilla uskomuksilla.

Käsittelemättä sen enempää uskomusten oikeutusteorioita, joita on foundationalismin lisäksi esimerkiksi koherentismi, foundherentismi ja infinitismi (Baggini 2016; Klein 2009), on kohtuutonta väittää, että tietoteoriaa käsittelevät abstraktit ongelmat ulottuisivat opetussisällön valintaan siten, ettei mitään järkeviä rajanvetoja voisi vetää riittämättömästi ja riittävästi perusteltujen uskomusten välille. Lisäksi, keskustelu sisältökriteerin mukaisesta kasvatuksellisesti hyväksyttävästä opetuksesta on keskittynyt kovin paljon uskomuksien opettamiseen tosina sen sijaan, että uskomuksia opetettaisiin esimerkiksi todennäköisinä tai riittävästi perusteltuina.

Yleistä kritiikkiä sisältökriteerin perinteisiä tiedollisia tulkintoja kohtaan on tullut Callanilta ja Arenalta (2009, s. 108–109). He argumentoivat, ettei uskomuksen tarvitse olla ei-tosi ollakseen mahdollinen indoktrinoitava opetussisältö. Heidän mielestään myös tosiin uskomuksiin voi indoktrinoida; tällöin kyse on siitä, millä tavalla oppilaat pitävät uskomuksistaan kiinni suhteessa niiden puolesta esitettyyn evidenssiin. Tällöin kyse on uskomuksiin sitoutumisesta, josta lisää seuraavaksi esiteltävissä ei-episteemisissä sisältökriteerin tulkinnoissa.

3.2.2 Ei-tietoteoreettiset tulkinnat

Ei-episteemisiin sisältökriteerin tulkintoihin lukeutuu sisältöjen kiistanalaisuuden ja merkityksellisyyden sekä uskomusten perusteltavuuden arvioinnin tulkinnat.

Kaikki opetussisällöt eivät ole kognitiivisia, todellisuutta kuvaavia lauseita (esimerkiksi ei-kognitivismi metaetiikassa, johon palaamme myöhemmin). Erityisesti näitä opetussisältöjä varten on kehitetty sisältökriteerin tulkinta, jonka mukaan opetussisältöä koskevien asiantuntijoiden mukaan kiistanalaisten uskomusten opettaminen kiistattomina tai tosina on indoktrinaatiota (Puolimatka 1997, s. 67–68). Puolimatkan ”kiistanalaisuuden” käsitteen käsittely jää epäselväksi, sillä yhtäältä hän vaikuttaa viittaavan yllä käsiteltyihin, todisteiltaan riittämättömiin uskomuksiin, mutta toisaalta hän viittaa asiantuntijoiden välisiin kiistoihin. Lisäksi kiistanalaisuuden voi tulkita joko tietynhetkiseksi kiistanalaisuudeksi tai periaatteelliseksi kiistanalaisuudeksi, joista jälkimmäinen tarkoittaa, ettei jostakin asiasta ole edes teoriassa mahdollista päästä yksimielisyyteen tai

yhteisymmärrykseen (so. kiistattomuuteen). On myös kovin mystistä, mistä asiantuntijat tai tieteilijät olisivat eri mieltä, jos kiistanalainen asia ei ole tiedollinen, ei totuusarvollinen eikä pyri vastaamaan todellisuutta (aiheesta lisää ei-kognitivismin yhteydessä). Copp (2016, s. 151) mainitsee kritiikkinä, että aiempi, onnistunut indoktrinaatio on saattanut tehdä joistain väitteistä perusteettomasti kiistattomia, jolloin niitä tällä perusteella olisi hyväksyttyä opettaa kiistattomina. Lisäksi, joistain asioista (kuten evoluutioteoria) saattaa olla olemassa perusteetonta kiistaa. Lopuksi, edes asiantuntijoiden yksimielisyys ei tarkoita välttämättä tiedollisissa sisällöissä totuuden saavuttamista ja ei-tiedollisissa sisällöissä tutkimuksen loppumista tai ”oikeellisuuden” saavuttamista.

Kritiikin vastineeksi sisältökriteerin kiistanalaisuuden tulkinnasta voi sanoa sen, että sisällöllistä indoktrinaatiota olisi tai voisi olla kiistanalaisen sisällön opettaminen kiistattomana (tai totena), missä kiista olisi alan parhaiden asiantuntijoiden välinen ja jos opettajalla olisi tiedolliset ja ajalliset resurssit opettaa kiistan eri puolet (ks. Copp 2016, s. 152).

Joistain opetussisällöistä on esitetty, että ne ovat tai saattavat olla opettajalle tai oppilaalle henkilökohtaisesti niin merkityksellisiä, ettei niihin voi suhtautua riittävän järjellisesti (Puolimatka 1997, s. 72–74). Suuri merkityksellisyyden tunne voi johtaa myös kyseisten uskomusten tai arvojen muille välittämiseen ja on riskinä, että myös he suhtautuisivat sisältöihin epärationaalisesti. Tällaiset opetussisällöt on ajateltu alttiiksi indoktrinaatiolle, sillä niiden opetus saattaa tyypistä sisältöjen oppilaille välittämiseen tunteellisin syin ja sama tunteellinen suhtautuminen sisältöihin saattaa välittyä myös oppilaille. Tämä ei ole humanistisen kasvatusihanteen rationaalisuuden arvon mukaista opetusta. (Huom. opetettava sisältö ei ole välttämättä epätosi tai väärä, mutta suhtautuminen siihen ei ole suhteessa sen puolesta esitettyihin perusteluihin.)

Puolimatka (1997, s. 72–77) kritisoi sitoutumisen ja merkityksellisyyden tulkintaa siitä, että a) on kovin yksilöllistä määrittää, kuka todella suhtautuu johonkin uskomukseen tai arvoon epäjärjellisesti ja itsepäisesti, b) monesti toisen itsepintaisuussyökset ovat hänen mielestä vain ilmaisuja erimielisyydestä kohteen kanssa ja c) ajoittain on perusteltua sitoutua uskomuksiin ja arvoihin voimakkaasti ja mahdollisesti jopa levittää niitä muille.

Hänen kritiikkiinsä voi vastata seuraavasti: a) voi olla tilanteita, joissa yhteisöllisesti jonkun henkilön todetaan pitävän liian voimakkaasti jostain mielensisällöstä kiinni, b) on

mahdollista erottaa todellinen erimielisyys liian voimakkaasta sitoutumisesta mielensisältöön ja c) ajoittain on varmasti myös perusteltua olla sitoutumatta mielensisältöihin ja olla levittämättä niitä muille. Hänen kritiikkinsä joka tapauksessa vaatisi empiirisen tieteen tuloksia tuekseen, eikä ole ratkaistavissa filosofoimalla.

Eräs pätevä kritiikki ehdotettua tulkintaa kohtaan on kuitenkin se, että olisi olemassa tiettyjä uskomuksia¹⁹, joihin sisäsyntyisesti sisältyisi voimakas merkityksellisuuden tunne tai että tietyt uskomukset itsessään sitouttaisivat liikaa niihin uskojia. Paljon perustellumpaa on esittää, että opetuksessa oppilaita ei tulisi sitouttaa liikaa tai liian vähän opetettaviin uskomuksiin; että kyse on enemmänkin opetustavasta kuin -sisällöstä (ks. Puolimatka 1997, s. 193–194).

Puolimatkan (1997, s. 77–79) oma suosikki hänen esittämistään sisältökriteerin tulkinnoista on niin sanottu uskomusten perusteltavuuden arvioinnin tulkinta. Tulkinta pohjaa McClellanin (1976) esittämään ideaan siitä, että kasvatuksellisesti perusteltua olisi opettaa sisällöt erillään niitä koskevista arviointikriteereistä. Oppilaille olisi siten syytä opettaa sisältöjen lisäksi keinoja arvioida itsenäisesti opetussisältöjen pätevyyttä. Tulkintaan sisältyy tiedollisen arviointikriteeristö sekä maailmankatsomuksellisten kytkentöjen erottaminen itse opetussisällöstä. Tulkinnan mukainen indoktrinaatio on siten opetusta, jossa oppilaat oppivat uskomuksia oppimatta arvioimaan niitä itsenäisesti ja rationaalisesti.

3.2.3 Tieteelliset, moraaliset ja uskonnolliset opetussisällöt

Seuraavassa käydään läpi, miten tieteelliset, moraaliset ja uskonnolliset opetussisällöt suhteutuvat toisiinsa esitettyjen sisältökriteerin tulkintojen valossa; samalla esitellään tieteen ja moraalin käsitteitä tarkemmin – uskonnon käsitettä pohdittiin jo kohdassa 2.1.

Tieteellisiä uskomuksia pidetään kaikkein vähiten alttiina sisällölliselle indoktrinaatiolle tieteellisyyden ollessa yksi humanistisen kasvatusihanteen arvoista. Tiede on ”järkipäisyyden, rationaalisuuden ja kriittisen ajattelun huipentuma” (Levitin 2017, s. 181; Pinker 2018, s. 22) ja rationaalisuus niin ikään yksi humanistisen kasvatusihanteen arvoista. Tieteestä ihanteellisen tiedonhankintametodin tekevät sen metodit, joihin kuuluvat esimerkiksi skeptisyys, erehtyväisyyden myöntäminen, vapaa väittely sekä (osassa tieteistä) empiirinen testaaminen (Pinker 2018, s. 23). Puolimatka (1997, s. 57) luonnehtii tieteellisiä

¹⁹ Jatkossa ”arvot” sisällytetään ”uskomus”-käsitteen alle tekstin sujuvoittamiseksi, ellei erikseen mainita

uskomuksia ei-uskonvaraisiksi, perustelluiksi ja testattaviksi. Tieteen käsitteen alle kuuluvat laajassa mielessä kaikki erityistieteet sekä akateeminen filosofia ja teologia. Näin tieteellisiksi uskomuksiksi lasketaan myös uskontotieteelliset, yliopistollisen filosofian ja teologian sekä valtio-opilliset ja politologiset uskomukset.²⁰ Tieteen ja tieteellisten uskomusten tarkoitus on kuvata todellisuutta eli ”luontoa, ihmistä ja yhteiskuntaa” (Hälonen 2009). Tiede on ensisijaisesti deskriptiivinen instituutio (emt.).

Tiede ei kuitenkaan ole täydellinen metodologia, eivätkä tieteelliset uskomukset siksi täysin immuuneja indoktrinaatiolta. Tiedettä voi kritisoida monin eri tavoin esimerkiksi tieteenfilosofisesti teorioiden empiirisen alimääräytyneisyyden tai tieteesosiologisesti tieteen paradigmaattisuuden johdosta (Baggini 2016, s. 38–42 & 43–44; Puolimatka 1997, s. 62–63, 256–259 & 307–310). Tieteilijät eivät ole myöskään täysin rationaalisia olentoja, vaan alttiita samoille psykologisille, rationaalisuutta vääristäville seikoille kuin muutkin ihmiset (Baggini 2016, s. 37–55). Tiede on muutenkin menettänyt aiempaa ylivertaista auktoriteettiaan indoktrinaatioajattelijoiden keskuudessa (ks. esim. Häbl 2017).

Tieteelliset uskomukset saattavat siten olla epätosia tai riittämättömästi perusteltuja; kiistanalaisia nyt ja myöhemmin (ks. Puolimatka 1997, s. 67–68); tutkijoille ja opettajille merkityksellisiä; eikä tiede itsessään takaa, että tieteellisiä uskomuksia opetettaisiin selkeästi erikseen niiden perusteluista ja katsomuksellisista kytköksistä. Tieteitä on myös monia erilaisia ja esimerkiksi matematiikan aksioomat ovat varmempia uskomuksia kuin empiirisen tieteen uskomukset (Copp 2016, s. 153). Koska aksiomaattiset uskomukset ovat empiirisiä uskomuksia varmempia, niitä voi myös opettaa oppilaille varmempina indoktrinoimatta heitä (emt.). Kaikesta tästä huolimatta tiedettä on sanottu, ja voi hyvällä syyllä edelleen sanoa, vähemmän indoktrinaatioherkäksi kuin uskontoa. Moraalin opetus on perinteisesti niin ikään ajateltu indoktrinaatioherkäksi, mutta siitä on sittemmin ilmaantunut eriäviä näkemyksiä.

Moraalilla tarkoitetaan ihmisten ja yhteisöjen käsityksiä oikeasta ja väärästä sekä hyvästä ja pahasta; moraalifilosofialla eli etiikalla edellä määritellyn moraalin tutkimista; sekä metaetiikalla, joka on yksi etiikan osa-alue, etiikan käsitteistön tutkimista (Sayre-McCord 2004). Moraalilla viitataan indoktrinaatiokeskustelussa siten moraalisesti arvottaviin uskomuksiin ja moraalisiin arvoihin. Moraali eroaa deskriptiivisestä tieteestä

²⁰ Normatiivisiin moraal- ja yhteiskuntafilosofisiin uskomuksiin palataan moraalin käsittelyn yhteydessä.

normatiivisuudellaan: siinä missä tiede käsittelee, miten asiat ovat, moraali käsittelee sitä, miten niiden pitäisi olla. Esitetty ei kuitenkaan tarkoita, että moraali olisi täysin irrallaan tieteestä; esimerkiksi neurotieteilijä Sam Harris (2010) väittää tieteen jopa määrittävän moraalin sisällön – sen, miten pitäisi toimia. Moraali on vielä vähemmän irrallinen uskonnosta kuin tiede (ks. 2.1 ja alla) uskonnon koostuessa niin kuvailevista uskomuksista kuin arvottavista arvoista. Moraaliopetuksella viitataan indoktrinaation yhteydessä ensisijaisesti sisällölliseen moraaliopetukseen, jossa moraaliväitteitä opetetaan tosina tai oikeina (Copp 2016, s. 155-158). Pienten lasten moraalista kasvatusta tai sosialisatiota ei monesti ajatella mahdolliseksi arvioida indoktrinaation käsitteen avulla, sillä moraalikasvatuksessa on enemmän kyse ei-rationaalisesta käyttäytymiseen vaikuttamisesta kuin uskomusten tai arvojen rationaalisesta opettamisesta (emt.).²¹ Toisaalta on ajattelijointa, jotka ajattelevat etenkin arvojen indoktrinoimisen olevan välttämätöntä ja siten suotavaa pienille lapsille heidän elämänsä merkityksellisuuden näkökulmasta (Lopez 2013).

Moraalifilosofiaan ja metaetiikkaan liittyy monia kiistoja, jotka ovat tehneet moraaliopetuksesta kiistanalaista (Copp 2016, s. 149-150). Normatiivisessa moraalifilosofiassa on erimielisyyksiä siitä, miten ”oikea” ja ”väärä” määritellään sekä mitkä asiat (mm. teot, piirteet) lankeavat kategorioihin ”oikea” tai ”väärä” (emt.). Kuten Puolimatka (1997, luku 4) kuitenkin toteaa, moraalifilosofit ovat enemmän yhtä mieltä jälkimmäisestä kuin ensimmäisestä asiasta, mikä on merkittävää moraaliopetuksen kannalta. Se on merkittävää moraaliopetuksen kannalta, koska moraaliopetuksen sisällön koostavat pikemminkin päteviksi todetut moraaliarvot kuin perusteet näiden arvojen oikeuttamiseen. Uskonnollisten ja uskonottomien ihmisten välillä voi silti olla suuria eroja sen suhteen, millaista moraalia koulun pitäisi edistää; tämä saattaa johtaa siihen, että uskonnolliset vanhemmat syyttävät maallista koulua indoktrinaatiosta ja uskonottomat vanhemmat uskonnollista koulua indoktrinaatiosta (Copp 2016, s. 149-150). Tämä onkin johtanut siihen, että on esitetty, että moraaliopetus (niin kuin joidenkin mielestä uskonnon opetus) kuuluisi vanhemmille, ei koululle (emt.).

Tieteen lauseiden kuvaillessa todellisuutta ja niiden todellisuussuhteen määrittäessä niiden totuuden tai epätotuuden, metaetiikassa on erimielisyyksiä siitä, onko moraali tieteen lailla

²¹ Indoktrinaatiolla on perinteisesti viitattu epäeettiseen sisältöjen välittämiseen, mutta kuten indoktrinaation muut kriteerit osoittavat, indoktrinaation tuoreemmat kriteerit keskittävät huomiota yhä enemmän yksilön luonteenpiirteiden, valmiuksien ja taitojen kehittämiseen. Tästä näkökulmasta Coppin (2016) näkemystä indoktrinaation käsitteen soveltumattomuudesta moraalikasvatukseen voi kritisoida.

tiedollista (metaeettinen kognitivismi) vai ovatko moraalilauseet enemmänkin ihmisten subjektiivisia ilmaisuja (ekspressivismi) esimerkiksi heidän tunteistaan (emotivismi) tai heidän suosimistaan toimintaohjeista (preskriptivismi) (van Roojen 2016). Jälkimmäistä, ei-tiedollista kategoriaa voi luonnehtia yhteisnimellä *metaeettinen ei-kognitivismi* (Copp 2016, s. 162-164). Metaeettinen kognitivismi voi olla objektiivista tai subjektiivista: ensimmäisessä tapauksessa moraalilauseet pyrkivät kuvaamaan ihmisistä riippumatonta ja jälkimmäisessä tapauksessa ihmisistä riippuvaa moraalitodellisuutta (van Roojen 2016). Moraalilause on totta, jos se vastaa moraalitodellisuutta ja epätotta, jos se ei vastaa sitä. Vaikka ”moraalisen realismin” käsiteparista on kiistaa metaetiikassa (ks. Sayre-McCord 2017), tässä tutkielmassa moraalisen todellisuuden myöntävää kantaa kutsutaan moraaliseksi realismiksi ja sen kieltävää kantaa moraaliseksi antirealismiksi (ks. Joyce 2016). Metaeettinen ei-kognitivismi on moraalisesti antirealistinen, eivätkä moraalilauseet sen mukaan pyri kuvailemaan mitään todellisuutta, vaan ovat ennemminkin yksilöiden tahdollisia, toiveellisia tai hyväksynnällisiä ilmauksia (van Roojen 2016). Metaetiikassa on erimielisyyttä niin kognitivismin ja ei-kognitivismin kuin realismin ja antirealismen välillä. Tällä on vaikutusta moraaliopetuksen mahdollisen indoktrinoivuuden tutkimiseen.

Moraalin ollessa tiedollinen pyrkimys kuvata joko objektiivista tai subjektiivista moraalitodellisuutta, voi moraalisia uskomuksia ja niiden opettamista arvioida kaikkien esitettyjen sisältökriteerin tulkintojen pohjalta. Sikäli kuin moraali tulkitaan ei-tiedollisesti tai ei-kognitivistisesti, ei sisältökriteerin episteemisiä tulkintoja voi käyttää moraaliopetuksen hyväksyttävyyden tutkimiseen; kaikkien mielestä moraalinen indoktrinaatio ei ole silloin edes mahdollista, koska heidän mielestä (sisällöllisen) indoktrinaation ehtona on opetussisältöjen episteemisyys eli tiedollisuus (ks. Copp 2016, s. 163). Ei-episteemisiä sisältökriteerin tulkintoja on olemassa, kuten aiemmin esitettyä (ks. 3.2.2), mutta ne eivät ole täysin ongelmattomia, kuten myös esitettyä. Esimerkiksi Copp (2016) väittää, että indoktrinaation on oltava episteemistä tai tietosisältöihin liittyvää, ja ei-kognitivistien ongelma onkin hänen mukaansa a) miten määrittää sisällöllinen indoktrinaatio ei-kognitivistisessä viitekehyksessä tai b) miten luoda sisältökriteeristä tiedollinen tulkinta, joka olisi yhteensopiva ei-kognitivismin kanssa.²² Haasteeksi moraaliopetuksessa ei-kognitivismin näkökulmasta jää kuitenkin se, miten ja millä perustein valita kasvatuksellisesti hyväksyttävät opetussisällöt – toisin ilmaistuna, miten välttää

²² Coppilla (2016, s. 163-164) on eräs ehdotus, miten ei-kognitivistiseen moraalikäsitteeseen [engl. *moral judgement*] voi olla tiedollisia perusteita, vaikka moraalikäsitteys olisi itsessään ei-tiedollinen.

indoktrinaatio.

Jos moraalia tulkitaan tiedollisesti, on syytä ensin määrittää, puhutaanko ihmismielestä riippumattomasta objektiivisesta moraalitodellisuudesta vai paikallisemmasta, yhteisöllisestä tai jopa yksilöllisestä moraalista näkemyskokonaisuudesta. Joka tapauksessa sisällöllisessä moraaliopetuksessa – sikäli kuin sitä toteutetaan – uskomusten perusteltavuuden arvioinnin tulkinta nousee keskiöön. Tämä tarkoittaa sitä, että koska normatiivisessa etiikassa kiistellään siitä, mikä on oikein ja mikä väärin sekä koska metaetiikassa kiistellään siitä, onko moraalitiedollista vai ei-tiedollista, on sisällöllisessä moraaliopetuksessa erityisen tärkeää tuoda esiin moraalinen viitekehys, jonka sisällä moraalisisältöjä opetetaan. Ovat moraalilauseet sitten kognitiivisia tai ei-kognitiivisia, sisältökriteerin kiistanalaisuustulkintaa on kummassakin tapauksessa mahdollista soveltaa niihin. Coppin (2016, s. 161-162) mukaan moraaliset opetussisällöt eivät kumminkaan eroa kiistanalaisuutensa osalta tieteellisistä uskomuksista – toisin kuin on yleensä väitetty (vrt. Puolimatka 1997, s. 67-68). Copp (2016) on Puolimatkan (1997, luku 4, viimeinen sivu) kanssa samaa mieltä siitä, että sisällöllinen moraaliopetus voi olla kasvatuksellisesti hyväksyttävää ja ei-indoktrinoivaa. Copp (emt.) menee artikkelissaan jopa pidemmälle väittäessään, ettei moraalin opettaminen ole ylipäänsä yhtään tieteen opetusta indoktrinoivampaa.

Uskonnolliset uskomukset ovat sisältökriteerin kehyksessä sisällöllisiä, uskontoihin sisältyviä ja tunnustuksellisia uskomuksia. Uskonnolliset uskomukset voivat olla tieteellisten uskomusten lailla maailmaa kuvailevia tai moraalisia, ihmisiä ohjeistavia uskomuksia. Perinteisiin uskontoihin, kuten abrahamilaisiin uskontoihin, sisältyy yleensä objektiivinen, ihmisistä riippumaton moraalitodellisuus ja ne pitävät moraalilauseita tätä todellisuutta jäljittelevinä; näin uskonnot ovat metaeettisesti arvo-objektivistisia ja kognitivistisia. Näin uskonnolliset uskomukset eroavat uskontotieteellisistä ja akateemisen teologian uskomuksista, jotka ovat kaikki tieteellisiä uskomuksia. Uskonnolliset uskomukset ovat tässä asiayhteydessä uskonnollisen teologian uskomuksia. Uskonnolliset uskomukset ovat haastavia sisältökriteerin tiedollisten tulkintojen osalta, jos uskontoa tulkitaan uskonnonfilosofisen fideismin näkökulmasta, sillä fideismi ei pidä uskoa tai uskonnollisia uskomuksia tiedollisina. Toisaalta on mahdollista argumentoida fideistejä vastaan ja väittää, etteivät uskonnolliset uskomukset ole kaikki ei-tiedollisia (ks. 2.1).

Kuten aiemmin jo argumentoitu, uskonnolliset uskomukset ovat tieteen näkökulmasta joko

suoraan epätosia tai vähintään riittämättömästi perusteltuja. Arvottavat, uskonnolliset uskomukset perustuvat, kuten moraaliset uskomukset aina välttämättä perustuvat, joihinkin maailmaa kuvaileviin väittämiin. Uskontojen tapauksessa moraali perustuu monesti jonkin Jumalan olemassaoloon ja siihen, että kyseinen Jumala on luonut moraalin tai määrää sen sisällöstä. Uskontojen arvottavat uskomukset toimivat siten riippuen uskontoihin sisältyvistä tosiasiakuvauksista ja kuten kohdassa 2.1 todettua, tieteen ja uskonnon ollessa ristiriidassa, on todistamisen taakka uskonnoilla. Tästä syystä myös uskonnolliset, arvottavat uskomukset ovat vähintään riittämättömästi perusteltuja. Kaiken lisäksi uskonnot eivät ole tiedollisesti tai moraalisesti keskenään yhteensopivia.

Tästä seuraa, että uskonnollisten uskomusten opettaminen pitäisi kasvatuksellisesti rajata tilanteisiin, joissa oppilaille on selvää, että uskomukset pätevät vain tietyn uskonnollisen perinteen sisällä (ks. uskomusten perusteltavuuden arviointi).

3.2.4 Yhteenveto

Tutkielmassa käytettävän sisältökriteerin määritelmä on seuraava: sisällöllistä indoktrinaatiota on opetus, jossa a) epätosia, ei todeksi tiedettyjä tai todisteiltaan riittämättömiä uskomuksia tai arvoja opetetaan tosina, b) kiistanalaisia uskomuksia tai arvoja opetetaan kiistattomina tai tosina, c) oppilaita sitoutetaan uskomuksiin tai arvoihin vastoin niiden tiedollista tai moraalista asemaa ja/tai d) oppilaille ei opeteta heille opettavien uskomusten tai arvojen arviointikriteereitä tai maailmankatsomuksellisia kytköksiä. Tieteelliset ja moraaliset uskomukset ja arvot selviävät keskimäärin sisältökriteeristä ja sen eri tulkinnoista uskonnollisia uskomuksia paremmin. Tästä huolimatta Copp (2016, s. 161) on sitä mieltä, että mikäli oppilaiden uskonnollisten uskomusten ja opettavien sisältöjen välille syntyy ristiriitoja, ei koulun tehtävänä ole lähteä haastamaan oppilaiden uskomuksia.²³

3.3 Menetelmäkriteeri

Indoktrinaation menetelmä- tai metodikriteeristä on erilaisia tulkintoja, joista seuraavassa esitellään tutkielman kannalta olennaisimmat tulkinnat tarkemmin. Indoktrinaation metodikriteeri liittyy opetusmenetelmien lisäksi opetussisältöihin siten, että mitä kyseenalaisempi opetussisältö on kyseessä, sitä ”indoktrinoivampia menetelmiä” pitää

²³ ”The schools typically and appropriately do not challenge students’ religious views.” (Copp 2016, s. 161).

käyttää, jotta oppilaille saa sisällön välitettyä (Puolimatka 1997, s. 172). Indoktrinoiva menetelmä voidaan metodikriteerin pohjalta tulkita kahtalaisesti: 1) yksittäisinä ja konkreettisina opetusmenetelminä tai 2) laaja-alaisemmin, yleisinä opetusmenetelmällisinä lähestymistapoina. Saman kahtiajaon voi karkeasti tehdä jakamalla menetelmällinen indoktrinaatio vastaavasti yhtäältä *opetussisältöön* ja toisaalta *oppilaaseen* itseensä kohdistuvaan manipulointiin (Hábl 2017; Puolimatka 1997, s. 173–174).

Ensimmäiseksi mainittuun luokkaan – konkreettisin opetusmenetelmin tapahtuvaan opetussisällön manipulointiin – voi kuulua esimerkiksi opetussisällön perustelemattomuus, sen todistusaineiston väärentäminen tai kertomatta jättäminen, oppilaiden uhkailu ja vapaan keskustelun tukahduttaminen (Puolimatka 1997, s. 177–194; Snook 1972, s. 18–22). Callan ja Arena (2009, s. 107) tiivistävät ensimmäisen luokan *ei-rationaalisten opetusmenetelmien käyttöön*. Toiseen luokkaan – järjestelmälliseen oppilaan manipulointiin – kuuluu oppilaan älyllisen ja muun persoonallisen kehityksen ehkäisy, oppilaan kohtelu vain opetuksen välineenä eikä päämääränä itsessään sekä oppilaan ohjaaminen palkintojen ja rangaistusten kautta opettajan henkilökohtaisiin uskomuksiin ja arvoihin (Puolimatka 1997, s. 194–211).

Ensimmäinen luokka liittyy aiemmin esiteltyyn sisältökriteeriin, jossa ideana oli lyhyesti väärin sisältöjen opettaminen oikeana; toinen luokka liittyy alla käsiteltävään seurauskriteeriin, jonka mukaan indoktrinaatiota on tietynlaisten henkisten valmiuksien kehittämisen ehkäisy.

Callan ja Arena (2009, s. 107–109), Puolimatka (1997, s. 211–212) sekä Snook (1972, s. 22–27) ovat kaikki yhtä mieltä siitä, ettei vain yksittäisiin opetusmenetelmiin keskittyminen mahdollista indoktrinaation riittävää määrittelemistä, sillä opetusmenetelmien käyttö riippuu opetustilanteesta ja lasten kehitystasosta, minkä takia joskus voi olla jopa perusteltua käyttää ei-rationaalisia opetustapoja. Háblin (2017) mukaan on väärin kutsua pienten lasten kasvattamista ja sosialisatiota perheen ja yhteiskunnan arvoihin ja kulttuuriin ”indoktrinaatioksi”, sillä pienille lapsille ei sanan varsinaisessa merkityksessä voi opettaa asioita vielä rationaalisesti.²⁴ Tämä itse asiassa johtaa siihen, että indoktrinaation käsite muuttuu ja elää sen mukaan, minkä ikäisistä lapsista puhutaan (emt.). Sitä paitsi voidaan argumentoida, että koska kasvatuksellisesti hyväksyttävä opetus ja indoktrinaatio

²⁴ ”Kasvatuksella” tarkoitetaan tässä sen kapeampaa merkitystä, jolla viitataan pieniin lapsiin pienten lasten kehitykseen vaikuttamiseen. ”Sosialisatio” tarkoittaa yhteiskunnallistamista, yhteiskunnalliseen järjestykseen kasvattamista. .

tavoittelevat perimmältään samoja asioita – eri opetussisältöjen välittämistä oppilaille ja erilaisten psyykkisten valmiuksien kehittämistä (tai kehittämättömyyttä) oppilaissa – onnistuneen indoktrinaation voidaan sanoa vaativan samoja metodeja kuin onnistuneen, kasvatuksellisesti hyväksyttävän opetuksen (Callan & Arena 2009, s. 107; Puolimatka 1997, s. 211–212). Tällöin myöskään (toimiva) indoktrinaatio ei hyödynnä epätehokkaita, yksittäisiä pedagogisia menetelmiä.

Puolimatka (emt.) sen sijaan painottaa opetusmenetelmän jälkimmäistä ja laajempaa määritelmää parempana keinona määritellä indoktrinaatio menetelmällisesti. Siltä pohjalta hän luonnehtii menetelmällistä indoktrinaatiota ensinnäkin opetuksesi, jossa ” [...] vaikutetaan oppilaan uskomuksiin siten, ettei hän opetusta vastaanottaessaan pysty riittävästi käyttämään rationaalista harkintakykyään eikä hänen omaehtoinen rationaalisuutensa pääse kehittymään.” (Puolimatka 1997, s. 212). Coppin (2016, s. 154) mukaan indoktrinaatiota on sisältöjen opettaminen oppilaille siten, että he suhtautuvat niihin ”epäkriittisesti”. Puolimatka (emt.) on tosin kriittinen pelkän rationaalisuuden korostamisesta opetuksessa ja lisääkin, ettei menetelmällisessä indoktrinaatiossa pyritä kehittämään myöskään oppilaan muunlaisia, sosiaalisia, moraalisia, esteettisiä tai itsehallinnallisia psyykkisiä hyveitä. Menetelmällinen indoktrinaatio lyö Puolimatkan mukaan siten laimin oppilaiden monipuolisen järjellisen, sosiaalisen, moraalisen, esteettisen tai itsehallinnallisen kehityksen. Hábl (2017) tarkentaa, että ei-älyllisistä hyveistäkin välitetään indoktrinaatiokeskustelussa pitkälti sen takia, että ne liittyvät rationaalisuuteen ja sen toteutumiseen yksilössä.

Tämän menetelmäkriteerin tulkinnan lisäksi tutkielmassa hyödynnetään ensimmäisestä menetelmäluokasta *opetuksen perustelujen puutetta ja sivuuttamista sekä opetuksen yksipuolisuutta* (Puolimatka 1997, luku 6).²⁵

Opetuksen perustelujen puute ja sivuuttaminen. Puolimatkan (1997, s. 177–181) esittelemän yhden tulkinnan mukaan opetus voi olla menetelmällisesti indoktrinoivaa, jos opetussisältöjä opetetaan perustelematta niitä. Puolimatka (emt.) tarkentaa tulkintaa siten, että opetussisältöjen perustelullisuus riippuu tosin lasten kehitysasteesta, sillä pienet lapset eivät

²⁵ Copp (106, s. 154) tuo esiin mielenkiintoisen lisän indoktrinaation käsitteen soveltamiseen. Hänen mukaansa opetuksessa olisi tarpeen käsitellä joissain tapauksissa myös paikallisia kiistoja opetettavasta asiasta. Tämän voi linkittää tutkielman viitekehyksessä Suomen uskonnonopetukseen voimakkaan uskonnollisissa kunnissa: olisiko niissä perusteltua tarvetta käydä läpi paikallisia, uskonnollisia erimielisyyksiä opetettaviin sisältöihin?

välttämättä ymmärrä perustelujen suhdetta perusteltavaan asiaan, jolloin perustelu on turhaa. Vanhempienkin lapsien kanssa on tasapainoteltava opetussisältöjen perustelujen kanssa, sillä laajat perustelut ovat pois muiden sisältöjen opettamisesta.

Koska tulkinta ei ole suoraan relevantti tutkielman kannalta, laajennetaan se seuraavaan muotoon: *opetus on menetelmällisesti indoktrinoivaa, jos oppilaille ei perustella riittävällä tavalla opetusmallin valintaa tai oppilaalle opetettavaa oppiainetta.*²⁶

Opetuksen yksipuolisuus. Tämän tulkinnan mukaan opetus on menetelmällisesti indoktrinoivaa, jos yksittäistä asiaa (tai aihealuetta) käsitellään vain yhdestä näkökulmasta, vaikka muut näkökulmat ovat yhtä asiaankuuluvia (Puolimatka 1997, s. 190–191). Tämän tulkinnan yksi ongelma on sama kuin yllä: opettajalla ei ole loputtomasti aikaa esitellä ja opettaa asioita eri näkökulmista. Opetuksen monipuolisuutta voi kuitenkin pitää ihanteena, jota kohti pyrkiä.

Myös tämä tulkinta laajennetaan tutkielmaan sopivaksi: *opetus on menetelmällisesti indoktrinoivaa, jos oppilaille opetetaan oppiaineen sisällöstä vain yhtä näkökulmaa.*

Älyllisten ja muiden hyveiden laiminlyönti opetuksessa. Opetus on tämän tulkinnan mukaan menetelmällisesti indoktrinoivaa, jos siinä ei edistetä oppilaiden älyllisiä, sosiaalisia, moraalisia, esteettisiä ja itsehallinnallisia hyveitä. Kuten mainittua, perinteinen käsitys tästä menetelmäkriteerin tulkinnasta on keskittynyt älyllisiin hyveisiin, esimerkiksi rationaaliseen avomielisyyteen, älylliseen huolellisuuteen, perusteellisuuteen ja mielikuvitukseen (Puolimatka 1997, s. 200–211). Puolimatka (emt.) lisää, että myös esimerkiksi rehellisyyden, sosiaalisuuden ja nöyryyden hyveiden kehittäminen oppilaassa on tärkeää. Tämän tulkinnan mukaisessa kasvatuksellisesti hyväksyttävässä opetuksessa pyritään siten kehittämään oppilaiden persoonaa monipuolisesti huomioiden niin rationaaliset, sosiaaliset, moraaliset, esteettiset kuin itsehallinnalliset valmiudet.

²⁶ Albertsin (2010, s. 285) toive katsomusopetuksen sisällöstä yhdistelee mainittua vaadetta opetuksen perustelulle sekä aiemmin, sisältökriteerin yhteydessä mainittua opetettavien uskomusten perusteltavuuden arviointia.

3.4 Intentiokriteeri

Indoktrinaation intentio- eli tarkoituuskriteeri painottaa opettajan *intentiota*, eli aikomusta tai tarkoitusta, indoktrinaatiota määriteltäessä. Eräs vaihtoehto määritellä indoktrinaatio intention perusteella tulee John Whitelta (1967) ja menee Callanin ja Arenan (2009, s. 109) mukaan seuraavasti: intentiokriteerin mukaisessa indoktrinaatiossa opettaja *tavoittelee oppilaan horjumatonta uskoa väitelauseeseen*. Toisen intentiokriteerin tulkinnan mukaan opetus on indoktrinoivaa, jos opettaja *tavoittelee tai vähintään pystyy ennakoimaan oppilaan uskovan opetuksen seurauksena väitteitä niitä koskevasta todistusaineistosta piittaamatta* (Puolimatka 1997, s. 213–221; Snook 1972, s. 47).

Callan ja Arena (2009, s. 109) eivät hyväksy Whiten tulkintaa indoktrinaation intentiokriteeristä, sillä heidän mukaansa oppilaat voivat perustellustikin päätyä opettajan intention ja opetuksen seurauksena uskomaan tosia uskomuksia ainakin lähes horjumattomasti. Heidän mukaansa siis tällaisiin uskomuksiin voi olla perusteltuakin uskoa voimakkaasti. He (emt., s. 9) lisäävät, ettei mihinkään uskomukseen voi uskoa ilman mitään mahdollisuutta muuttaa mieltään, mutta että indoktrinaation tapauksissa uskomuksesta poisoppiminen on haastavampaa.

I. A. Snook (1972, s. 47) suosii toista intentiokriteerin tulkintaa, jonka mukaan indoktrinaatiossa tavoitellaan tai ainakin pystytään ennakoimaan oppilaan uskovan opetettavia väitteitä todistusaineistosta piittaamatta. Snookin intentiokriteerin tulkinnan osalta tässä keskitytään vain sen alkuosaan – indoktrinaation intentionaalisuuteen ja opetuksen seurauksien ennakoimiseen – sillä sen loppuosa – todistusaineistosta piittaamattomuus – käsitteellisesti tyhjenee ja on käsitelty jo sisältö- ja menetelmäkriteerien kohdalla.²⁷

Intention merkitys indoktrinaation kannalta on merkittävää siksi, että indoktrinaatio on määritelmällisesti *epäeettistä* opetusta (Callan & Arena 2009; Puolimatka 1997; Snook 1972). Tämä on merkittävää siksi, ettei toimintaa yleisesti voida pitää eettisenä tai

²⁷ Todistusaineistosta piittaamattomuus voidaan tulkita joko sisällöllisesti, jolloin päteviä opetussisältöjä opetetaan ei-toivotuin metodein, tai menetelmällisesti, jolloin opetussisältö on pätevä, mutta menetelmät ovat indoktrinoivia (Snook 1972, luku 3). Callan ja Arena (2009, s. 109–110) tarkentavat, että indoktrinoidut välittävät uskomustensa todistusaineistosta vain suojellakseen itseään vasta-argumenteilta tai vakuuttaakseen muita uskomuksen totuudesta; heidän pääasiallinen motiivi väitteeseen uskomiseen ei kuitenkaan ole todistepohjainen.

epäeettisenä ellei toimija ole toiminut intentionaalisesti tai vähintään pystynyt ennakoimaan toimintansa seurauksia. Toisin ilmaistuna, henkilö ei ole moraalisesti vastuussa teoista, joita hän ei ole tietoisesti valinnut. Täten, koska indoktrinaatio on moraaliton toimi, indoktrinoijan on oltava tietoinen indoktrinoinnistaan ja sen seurauksista. (Mahdolliseen tahattomaan indoktrinaatioon palataan seuraavassa alaluvussa.)

Ajatusta voidaan jatkaa väittämällä, että indoktrinoija on vastuussa *ainoastaan* aiotuista ja ennakoiduista indoktrinaation seurauksista, eikä indoktrinoijaa tai opettajaa voi syyttää opetuksen *ennakoimattomista* seurauksista (ks. seurauskriteeri). Tämän ohella voidaan väittää, että indoktrinaation ei tarvitse olla onnistunutta ollakseen epäeettistä, sillä jo *aie* indoktrinoida on moraalisesti tuomittavaa. (Callan & Arena 2009, s. 108).

Indoktrinaation intentiokriteeri typistettynä pelkkään opetuksen intentionaalisuuteen ei pysty erottamaan moraalisesti suotavaa opetusta moraalisesti tuomittavasta opetuksesta, sillä raja moraalisesti hyvän ja moraalisesti huonon opetuksen välillä ei kulje opetuksen intentionaalisuudessa tai epäintentionaalisuudessa. Intentiokriteeristä voi kuitenkin ottaa intentionaalisuuden käsitteen ja liittää se kahteen aiemmin esiteltyyn indoktrinaation kriteeriin – sisältö- ja menetelmäkriteeriin. Näin saadaan luotua kaksi uutta, erottelukykyistä käsitettä: *intentionaalinen, sisällöllinen indoktrinaatio* sekä *intentionaalinen, menetelmällinen indoktrinaatio*.²⁸ (Tahattoman indoktrinaation mahdollisuudesta seurauskriteerin yhteydessä seuraavassa alaluvussa.)

Snookin (1972, luku 3) esittämä intentiokriteeri on tarkoituksenmukainen tutkielmassa kahdella lisäyksellä. Ensin, se laajennetaan koskemaan yksittäisen opettajan sijaan yhteiskunnallisia rakenteita (rakenteellinen indoktrinaatio). Tämän jälkeen opetussisällöiksi määritellään erään sisältökriteerin tulkinnan (Häbl 2017, s. 189; Puolimatka 1997, s. 77) mukaisesti uskomukset, jotka ovat jonkin yhteiskunnallisen instituution tukemia. Yhteiskunnallinen instituutio tukee kyseisten uskomusten opettamista, sillä instituution yhteiskunnallinen valta-asema tai koko olemassaolo riippuu sen tukemiin uskomuksiin uskomisesta. Indoktrinaatioaltista näiden uskomusten opettamisesta tekee se, jos instituution itsensä perustavat uskomukset, joihin instituutio haluaa ihmisten uskovan, ovat tiedollisesti kyseenalaisia (esim. kirkko) tai, jos instituution itsensä koostavat uskomukset ovat

²⁸ Snookin (1972) intentiokriteerin voi väittää sisältävän niin intentionaalisen sisällöllisen kuin intentionaalisen menetelmällisen indoktrinaation, mutta hajottamalla intentiokriteeri edellä mainitulla tavalla kahtia, saadaan kaksi tarkempaa indoktrinaatiokäsitettä.

tiedollisesti päteviä (esim. tiedeyhteisö), mutta halu pitää yllä yhteiskunnallista hegemoniaa on niin suuri, että instituutio sortuu menetelmälliseen indoktrinaatioon. Ehtoina kriteerin mukaiselle instituutiolle ovat riittävä poliittinen valta, sisäisesti yhtenevät tavoitteet sekä mahdollisuus vaikuttaa koululaitokseen. Näin saadaan luotua *rakenteellinen intentiokriteeri*. (Ks. myös Alberts 2010, s. 284-285).

3.5 Seurauskriteeri

Indoktrinaation seurauskriteerin mukaan indoktrinaatio määritellään opetuksen kaikkien seurauksien – aiottujen ja aikomattomien, ennakoitujen ja ennakoimattomien – perusteella (Puolimatka 1997, s. 221–228). Näin, toisin kuin edellisessä alaluvussa, seurauskriteeri mahdollistaa myös *tahattoman* indoktrinaation. Toinen merkittävä piirre seurauskriteerissä on *yksilöiden* indoktrinoiminen yksittäisten opetussisältöjen indoktrinaation sijaan. Tuoreessa kasvatustilanteissa seurauskriteeri, ja etenkin sen keskittyminen henkilöön sisällön, metodin tai intention sijaan, on ollut suosittu näkemys indoktrinaatiosta (Taylor 2017, s. 39).

Yksilön indoktrinoiminen tarkoittaa sitä, ettei indoktrinoitaville kehity indoktrinaation seurauksena riittävää kriittistä valmiutta arvioida opetussisältöjä itsenäisesti, rationaalisesti ja avoimesti. Toisin sanoen, indoktrinoitaville ei kehity monipuolista *kriittistä avoimuutta*, joka on humanistisen kasvatustilanteen yksi arvoista (Puolimatka 1997, s. 228–246). Kuten mainittua, kriittiseen avoimuuteen sisältyy joukko erilaisia älyllisiä, moraalisia, sosiaalisia, esteettisiä ja itsehallinnallisia hyveitä (Puolimatka 1997, s. 211–212 & 244–248; ks. myös menetelmäkriteeri). Kriittisen avoimuuden vastakohta on mielen laaja-alainen sulkeutuminen (Callan & Arena 2009, s. 111–112), jolloin indoktrinoidulle on helpompi ujuttaa kyseenalaisia opetussisältöjä (Puolimatka 1997, s. 221).

Intentiokriteeriä edustava Snook (1972, s. 39–41) vastustaa indoktrinaation seurauskriteeriä. Hänen mukaansa oppilaille opetustilanteissa koituvia seurauksia voi olla vaikea liittää itse opetukseen, vaan ne voivat olla seurausta muista tekijöistä. Oppilaat voivat vaikuttaa indoktrinoidulta siten myös muista kuin opetuksellisista syistä, Snookin (emt.) mukaan esimerkiksi sairauden tai onnettomuuden takia. Puolimatka (1997, s. 223) tuo kuitenkin esiin, että sikäli kuin seurausten syyt ovat erotettavissa toisistaan, ei epäopetuksellista mielen sulkeutumista pidetä indoktrinaationa. Puolimatka (emt., s. 220–221) silti myöntää, että

Snookin (emt.) esittämästä syystä ja sen takia, että opetuksen seuraukset saattavat näkyä oppilaissa vasta pidemmän ajan päästä, on epätarkoituksenmukaista keskittyä indoktrinaation määrittelemisessä ja tunnistamisessa pelkkiin oppilaille koituihin seurauksiin. Näistä syistä opetusaikeet on syytä huomioida opetuksen arvioinnissa seurausten lisäksi.

Snookin (1972, s. 39–41) merkittävin vastalause seurauskriteeriin koskee sen mahdollistamaa tahatonta indoktrinaatiota. Kuten aiemmin esitetty, indoktrinaatioon liitetään moraalinen tuomittavuus, joka ei olisi käsitteellisesti mahdollista ilman indoktrinoijan vapautta ja siten intentiota indoktrinoida. Tästä näkökulmasta *tahaton indoktrinaatio* vaikuttaa sisäisesti ristiriitaiselta käsiteparilta. Puolimatka (1997, s. 247) täsmentää tahattoman indoktrinaation olevan indoktrinaatiota, jossa indoktrinoija itse on indoktrinoitu. Esimerkiksi opettajan tapauksessa hänen indoktrinointinsa on saattanut tapahtua opettajankoulutuslaitoksella. Koska indoktrinoija on itse indoktrinoitu, eikä hän välttämättä ole itse tietoinen siitä (voi jopa esittää, että onnistunut indoktrinaatio vaatii sitä), indoktrinoija saattaa hyvilläkin henkilökohtaisilla intentioilla välittää indoktrinoitunutta maailmankatsomustaan tietämättä eteenpäin oppilailleen. Tällöin indoktrinoijaa ei voi hyvin perustein pitää vastuullisena toiminnastaan. Tämä sotii Snookin (emt.) mielestä indoktrinaation käsitettä vastaan, joka hänestä sisältää moraalisen tuomittavuuden merkityksen.

Snookin kritiikkiin tahattoman indoktrinaation ristiriitaisuudesta voi vastata kahdella tavalla. Indoktrinaation moraalinen tuomittavuus voidaan säilyttää tahattoman indoktrinaation tapauksessa tuomitsemalla yksittäisen indoktrinoijan sijaan hänet indoktrinoinut organisaatio. Tässä tapauksessa pitäisi olla mahdollista osoittaa *organisaation* intentionaalisuus indoktrinoida (ks. myös rakenteellinen intentiokriteeri). Joskus kuitenkin tätäkään ei ole mahdollista tehdä, kun indoktrinaatio on kovin laajalle levinnyttä ja rakenteellista. Toinen mahdollisuus onkin luopua *moraalisesta* tuomittavuudesta ja silti pitää indoktrinaation seurauksia, kuten opetussisältöjen omaksumista vastoin niiden tiedollista tai moraalista asemaa, tai oppilaiden kriittisten valmiuksien ja autonomisen ajattelun kehittymättömyyttä, yleisesti *ei-toivottuina* tavoitteina ja keskittyä niiden toteutumisen ehkäisyyn (Callan & Arena 2009, s. 114; Puolimatka 1997, s. 227–228). Esimerkiksi Lopez (2013) määrittää indoktrinaation haitalliseksi, koska se ehkäisee oppilaita elämästä merkityksellistä elämää.

Näin seurauskriteerillä mahdollistetaan myös *tahaton indoktrinaatio*, joka voidaan intentiokriteerin mukaan jakaa *tahattomaan sisällölliseen ja tahattomaan menetelmälliseen indoktrinaatioon*.

Koska seurauskriteeri painottaa indoktrinaatiossa erityisesti monipuolisen, kriittisen avoimuuden kehittymättömyyttä, koska kriittiseen avoimuuteen kuuluvat eritoten erinäiset *rationaaliset, sosiaaliset ja moraaliset* valmiudet ja ominaisuudet, ja koska näiden valmiuksien kehittymiseen voidaan sanoa opetuksen lisäksi (ks. menetelmäkriteeri) vaikuttavan oppilaiden keskinäisen kanssakäymisen, seurauskriteerin tulkinnaksi tutkielmassa muodostuu seuraava: *indoktrinaatiota on opetus, joka ei edistä oppilaiden keskinäistä kanssakäymistä ja jonka seurauksena oppilaiden rationaalinen, sosiaalinen ja moraalinen avoimuus ei kehity kasvatuksellisesti hyväksyttävällä tavalla*.

3.6 Valtakriteeri

Indoktrinaation valta- tai kontrollikriteeri on tuoreempi indoktrinaation kriteeri, joka ei esiinny Snookin (1972) perinteisessä kriteeristössä. Puolimatkan (1997, s. 249–312) mukaan valtakriteerin mukainen indoktrinaatio on opettajan yhteiskunnallisen ja tiedollisen auktoriteetin ja vallan väärinkäyttöä, minkä seurauksena erityisesti oppilaan autonomia eli itseohjautuvuus ei pääse kehittymään riittävällä tavalla.²⁹ Valtakriteeri on muita indoktrinaation kriteerejä selkeämmin rakenteellinen ja yhteiskunnallinen, sillä opettajan valta pohjaa pitkälti hänen ulkopuolisiin, poliittisiin päätöksiin.

Opettaja voi käyttää hänelle suotua pedagogista valtaa monin tavoin väärin. Callan ja Arena (2009, luku 6) määrittelevät opettajan vallan väärinkäytön yksittäisten tosiasioiden opettamiseksi oppilaiden itsemääräytyneisyyden kehityksen kustannuksella. Heidän mukaan on kasvatuksellisesti hyväksyttävää opettaa oppilaille itsemääräytyneisyyttä eli autonomiaa silläkin riskillä, etteivät he päädy samoihin tosiin uskomuksiin, joita opettaja voisi heille suoraan opettaa. Callanin ja Arenan (emt.) mukaan tosiasiaopetukseen keskittyvä järjestelmä mahdollistaisi järjestelmän väärinkäytön, sillä heistä ei voi luottaa siihen, että opettajat pysyisivät ”tosiasioiden” opetuksessa, vaan riskinä olisi (intentionaalinen) sisällöllinen indoktrinaatio. Jää tosin epäselväksi, miksei myös autonomiakeskeinen opetusmalli olisi altis indoktrinaatiolle. Callanin ja Arenan argumenttia voi toisaalta vahvistaa väittämällä,

²⁹ Hábl (2017) määrittää tämän kriteerin menetelmäkriteerin alle.

että pitkällä tähtäimellä oppilaiden rationaaliseen autonomiaan keskittyminen lisää myös tosien uskomusten oppimista enemmän kuin pelkkä tietokeskeinen opetus. Lopulta, opetus ei luonnollisesti voi olla täysin uskomuksetonta tai tiedotonta, vaan tieto- ja taito-opetuksen välille on luotava tasapaino. Tieto-taito-opetus -dilemma vastaakin humanistiseen kasvatusihanteeseen kuuluvien yleissivistävän ja älyllisen vapauden ihanteen dilemmaa; siinä määrin kuin tulevaisuus ajatellaan nykyään ennakoimattomaksi ja ”faktatieto” vanhenee nopeasti, on perusteltua opettaa kriittistä ja itsenäistä ajattelua (ks. esim. Levitin 2017) yksittäisten tietojen sijasta.

Yhdistämällä Puolimatkan (1997) sekä Callanin ja Arenan (2009) valtakriteerinäkemykset, saadaan luotua *rakenteellinen valtakriteeri*, jonka mukaan indoktrinaatio on *opetusta, jossa painotetaan (tosien) uskomusten opettamista liikaa suhteessa oppilaiden rationaalisen itsemääräytyneisyyden kehittämiseen*.³⁰ Rakenteellisen tästä kriteeristä tekee se, että ei ole välttämättä yksittäisen opettajan vastuulla valita, keskittyäkö uskomus- vai autonomiasentriseen opetukseen.

3.7 Yhteenveto

Puolimatka (1997, s. 341) tiivistää indoktrinaation määritelmän seuraavasti: ” [...] indoktrinaatio on harhaanjohtavasti yksinkertaistava, yksisuuntainen ja piilovaikutteinen opetustapa. Indoktrinoija käyttää auktoriteettiasemaansa väärin saadakseen oppilaansa vakuuttuneiksi asioista tavalla, joka ei kehitä oppilaan valmiuksia tietää ja ymmärtää käsiteltäviä asioita. Indoktrinaatio ei edistä oppilaan tiedollisten valmiuksien ja niiden perustana olevien henkisten valmiuksien kehittymistä.”

Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (”Millä tavoin indoktrinaatio on kasvatusfilosofiassa määritelty ja millaisin tulkinnoin sitä voi soveltaa katsomusopetusmallien vertailuun?”) esitetään kiteytetysti seuraavaa.

Indoktrinaatio on monitulkintainen ja -selitteinen käsite. Kaikki kasvatusfilosofit pitävät indoktrinaatiota opetuksen alakäsitteenä ja lähes kaikki pitävät sitä eettisesti kielteisenä käsitteenä. Indoktrinaatio voi olla opettajakeskeistä tai rakenteellista sekä intentionaalista tai tahatonta. Etenkin ollessaan opettajakeskeistä ja intentionaalista, on indoktrinaatio

³⁰ Erinomaisen tiivistelmän ”normaalista rationaalisesta autonomiasta” antaa Hábl (2017, s. 195).

moraalisesti tuomittavaa. Se on moraalisesti tuomittavaa, koska se ehkäisee oppilaiden itseohjautuvuuden kehittymistä, luo oppilaille valheellisen kuvan maailmasta sekä passivoi ja kaventaa oppilaiden ajattelua (Puolimatka 1997, s. 227). Näiden tekijöiden voidaan katsoa heikentävän oppilaiden itsensä ja mahdollisesti muiden, heidän kanssaan vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden, elämänlaatua.

Sisältökriteerin mukainen indoktrinaatio on pääasiassa virheellisten uskomusten tai väärin arvojen opettamista virheettöminä tai oikeina. Erityisen alttiita sisällölliselle indoktrinaatiolle ovat perinteisesti olleet uskonnolliset sekä moraaliset ja poliittiset opetussisällöt niiden sisällöllisen kiistanlaisuutensa takia. *Menetelmäkriteerillä* viitataan tässä tutkielmassa opetuksen perustelemattomuuteen tai yksipuolisuuteen, tai älyllisten, sosiaalisten, moraalisten, esteettisten ja itsehallinnallisten hyveiden ja valmiuksien laiminlyöntiin opetuksessa. *Rakenteellisella intentiokriteerillä* tarkoitetaan sitä, että jokin voimakas yhteiskunnallinen instituutio pyrkii ylläpitämään valta-asemaansa ja olemassaoloaan indoktrinoimalla yksilöitä instituutiota tukeviin uskomuksiin; indoktrinaatio voi tapahtua joko sisällöllisesti tai menetelmällisesti. *Seurauskriteerin* mukainen indoktrinaatio on opetusta, jonka seurauksena oppilaat eivät ole riittävässä kanssakäymisessä ja vuorovaikutuksessa keskenään, jotta heidän rationaalis-sosiaalis-moraaliset valmiutensa pääsisivät kehittymään. *Rakenteellisella valtakriteerillä* viitataan opetukseen, joka antaa liian suuren painoarvon tieto-opetukselle – tiedollisten opetussisältöjen välittämiseksi – oppilaiden rationaalisen autonomian ja itseohjautuvuuden kehittymisen kustannuksella – sen, että oppilaat pystyvät itsenäisesti ja järkipäisesti arvioimaan oppimaansa.

Háblia (2017) seuraten indoktrinaatiosta voidaan lisäksi sanoa sen olevan enemmänkin asteittaista ja määrällistä kuin kaksiarvoista ja laadullista; on olemassa heikompaa ja vahvempaa indoktrinaatiota, eikä opetuksesta voida yksiselitteisesti sanoa sen olevan *joko* kasvatuksellisesti hyväksyttävää *tai* indoktrinaatiota. Hábl (emt.) tuo esiin myös, että koska oppilaat ovat yksilöitä ja eroavat toisistaan, tietynlainen opetus ei ole välttämättä kaikkia oppilaita indoktrinoivaa, vaan opetustilanteita pitää – mahdollisuuksien rajoissa – tarkastella yksilösidonnaisesti. Kummatkin Háblin huomiot vastustavat laajalle levinnyttä käsitystä indoktrinaatiosta binäärisenä abstraktiona, jossa opetusta leimataan indoktrinaatioksi tarkastelematta, kuinka paljon sitä tapahtuu ja keihin se kohdistuu.

4 Katsomusopetusmallien esittely

Tässä pääluvussa perustellaan ensin, miksi uskontoja ja katsomuksia ylipäänsä opetetaan, minkä jälkeen esitellään nykyinen uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetus sekä uskontotiedon ja elämänkatsomustiedon yhteiset katsomusaineet.

4.1 Uskonnon ja katsomusopetuksen oikeutus

Seuraavaksi esitellään de Ruyterin ja Merry (2009) argumentit uskonnon opetuksen puolesta, jotka laajennetaan lopuksi koskemaan kaikkea katsomusopetusta.

de Ruyter ja Merry (2009) väittävät artikkelissaan, että eri uskontoja olisi hyvä opettaa julkisissa kouluissa ja vasta toisella kouluasteella, sillä tällöin oppilaat ovat tiedollisesti riittävän kehittyneitä erottamaan tieteelliset ja uskonnolliset uskomukset toisistaan (ks. Kotro 2017, s. 41–43). Argumentteja on mahdollista tarkastella silti koko perusopetuksen näkökulmasta. He (2009) esittävät, että uskonnon opetus koulussa pitäisi olla *arvokeskeistä, eri uskonnoista opettamista*. Tarkemmin sanottuna, koulun uskonnon opetuksen pitäisi heistä koostua *uskonnollisten ihanteiden* (engl. religious ideals) opettamisesta, jotka he määrittelevät ”ihanteiksi, jotka saavat merkityksensä uskosta johonkin ylimaalliseen, tai jumalalliseen olioon”.³¹ Ihanteet voidaan tulkita tavoittelemisen arvoisiksi toimintamalleiksi. Argumentin puolesta he esittävät kolme perustetta:

1) Uskonnolliset vanhemmat pitävät tärkeänä, että heidän uskontonsa ihanteita opetetaan heidän lapsilleen koulussa. Tätä he perustelevat sillä, että koska uskonnolliset ihmiset ovat oikeutettuja käyttämään julkisessa keskustelussa uskonnollisia ihanteita väitteidensä perusteina, heille on myös syytä opettaa nämä ihanteet julkisessa koululaitoksessa. He eivät kuitenkaan täsmennä, *miten* näitä ideaaleja pitäisi koulussa opettaa. Heitä vastaan voi myös argumentoida, ettei se, että ”vanhemmat pitävät uskonnon opetusta tärkeänä” ole itsessään argumentti, eikä etenkään argumentoi sen puolesta, että myös muun uskoisten tai uskonottomien vanhempien lapsille pitäisi opettaa tiettyä uskontoa. Sen puolesta argumentoi seuraava peruste.

2) Muun uskoisille ja uskonottomille lapsille on hyödyllistä tuntea muiden uskontojen

³¹ Engl. “Religious ideals can be defined as ideals that acquire meaning due to a belief in something transcendent or a divine being”. (de Ruyter & Merry 2009, kohta ”Religious Ideals”).

ihanteet, sillä ihanteet motivoivat heitä niin heidän henkilökohtaisessa kuin yhteiskunnallisessakin elämässään. Muiden uskontojen ihanteiden tunteminen voi lisäksi lisätä katsomusvälistä ymmärrystä ja kunnioitusta.

3) Uskonnollisten ihanteiden omaksuminen voi lisätä oppilaiden kykyä henkilökohtaiseen arvopohdintaan, sillä arvot, jotka oppilaat ovat jo omaksuneet vanhemmiltaan tai muusta yhteiskunnasta, eivät välttämättä ole oppilaiden onnellisuuden näkökulmasta optimaalisia. de Ruyter ja Merry (2009), jotka tuntuvat tutkimuksessaan suosivan jonkinmoista utilitaristista eli hyötyeettistä normatiivista moraalifilosofiaa (ks. esim. Greene 2013), puhuvat ”objektiivisista hyvistä” (engl. *objective goods*), jotka ovat asioita, jotka edistävät kaikkien hyvinvointia. Heidän mukaansa näihin ”hyviin” olisi syytä luoda omat, henkilökohtaiset tulkinnat, jotta niitä voisi parhaalla mahdollisella tavalla tavoitella. Tätä tarkoitusta puolestaan palvelee uskonnollisten ihanteiden opettaminen ja niiden oppiminen.

He määrittelevät uskonnolliset ihanteet artikkelissaan riippuvaisiksi uskonnoista, joihin ne kuuluvat, mutta kuitenkin käyttävät ihanteita ikään kuin niitä voisi omaksua omaksumatta koko taustauskontoa. Sikäli kuin uskonnollisia ihanteita voi oppia sitoutumatta itse uskontoon, vaikuttaa oudolta opettaa niitä *uskonnollisina* ihanteina. Esim. Snook (1972, s. 79) teoksessaan väittää uskonnollisten moraalikysymysten ja siten ihanteiden olevan sidoksissa uskontoon ja sen ei-moraalisiin osiin.

Joka tapauksessa, edellä mainitut kolme perustetta laajentuvat koskemaan myös katsomusten opetusta yleensä: 1) Vanhemmille on varmasti tärkeää, että heidän lapsilleen opetetaan heidän kotimaailmankatsomustaan koulussa; 2) Lapsille on hyödyllistä ja tärkeää oppia myös muista katsomuksista kuin mihin itse kuuluu; ja 3) Eri yhteisöllisten maailmankatsomusten opettaminen on tärkeää lasten oman, henkilökohtaisen maailmankatsomuksen kehittämisessä (ks. 2.2).

Osin perusteet linkittyvät myös tutkielman kolmeen vaihtoehtoiseen katsomusopetusmalliin. Ensimmäisen perusteen voi ajatella puoltavan nykyistä, eriytynyttä uskonnon ja elämäntietämisen opetusta, jossa lapset perehtyvät vanhempiensa katsomukseen (4.2). Toinen peruste suosii yhteistä katsomusainetta ylipäänsä, jossa erikatsomukselliset oppilaat opiskelevat yhdessä eri katsomuksia, painottaessaan muista katsomuksista oppimisen tärkeyttä (4.3). Kolmas peruste suosii elämäntietämisen opetusta, jossa tärkein tavoite on oppilaiden hyvä elämä ja heidän henkilökohtaisen maailmankatsomuksen kehittäminen

(4.4).

4.2 Uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen esittely

Seuraavassa esitellään Suomen tämänhetkinen, peruskouluissa käytössä olevan niin sanottu eriytetty uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetus (engl. *segregative* tai *separative worldview education*).³² Suomen katsomusopetusmalli on kansainvälisesti kovin omalaatuinen (Kallioniemi & Matilainen 2011).

Uskonnon ja elämäkatsomustiedon perusopetuksesta määrätään Suomen laissa (Perusopetuslaki 1998/628 § 13). Lain mukaan peruskoulussa pitää katsomusaineista järjestää vähintään ”oppilaiden enemmistön uskonnon mukaista uskonnon opetusta”. Käytännössä tämä tarkoittaa *evangelis-luterilaisen uskonnon* opetusta Suomen jokaisessa kunnassa, sillä ”oppilaiden uskonto” määrittyy heidän seurakuntajäsenyytensä perusteella ja jokaisessa kunnassa enemmistö (n. 71% koko väestöstä) oppilaista kuuluu Suomen evangelis-luterilaiseen kirkkoon (Suomen ev.-lut. kirkko 2018b; Vapaa-ajattelijain liitto ry. 2018). Tämän lisäksi, koska myös oppilaat, jotka eivät kuulu evangelis-luterilaiseen kirkkoon, voivat vanhempien ilmoituksella osallistua sen opetukseen, evangelis-luterilaisen kristinuskon oppiaineeseen osallistuu Suomessa jopa yli 90% kaikista oppilaista (Tilastokeskus 2015).³³

Perusopetuslain (1998/628 § 13) mukaan Suomen evangelis-luterilainen ja ortodoksinen kirkko ovat erityisasemassa katsomusopetuksessa suhteessa muihin kirkkoihin ja uskonnottomuuteen. Evangelis-luterilaista ja ortodoksista uskontoa opetetaan peruskoulussa, jos mainittuihin kirkkoihin kuuluu vähintään kolme koulun tai koulun alueen oppilasta. Kuten mainittu, ehto täyttyy evangelis-luterilaisen uskonnon osalta Suomen kaikissa kunnissa. Muiden katsomusaineiden eli ns. *pienryhmäisten uskontojen* (muut kuin evangelis-luterilainen ja ortodoksinen uskonto) ja elämäkatsomustiedon opetusta järjestetään, jos oppilaita on niin ikään vähintään kolme per katsomus ja jos vanhemmat niin

³² Lukiossa on käytössä vastaava uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetusmalli, mutta lukiolaki (1998/629) ja leipätekstissä alla käsiteltävät, ikäsidonnaiset seurakuntajäsenyyshdot (ks. Eroakirkosta.fi n. d.; Suomen ev.-lut. kirkko 2018a & 2018d) antavat lukiolaiselle peruskoululaista suuremman vallan valita oma katsomusaineensa. Yhteisen katsomusaineen kansalaisaloite (2015) ei käsitellyt lukiolakia.

³³ Muiden katsomusten osalta vastaavat prosentit Tilastokeskuksen (2015) mukaan ovat/olivat: islam 1,73 %, ortodoksinen 1,54 %, 0,5 % muut uskonnot ja 4,85 % elämäkatsomustieto.

pyytävät.³⁴ Elämänkatsomustieto on ns. maallinen katsomusaine uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomille lapsille, jotka eivät osallistu enemmistön mukaiseen tai muuhun järjestettyyn uskonnonopetukseen sekä pienryhmäisiin uskontoihin kuuluville oppilaille, joiden omaa uskontoa ei opeteta koulussa ja jotka eivät osallistu enemmistön mukaisen uskonnon opetukseen. Oppilaat, jotka kuuluvat uskonnolliseen yhdyskuntaan, jonka uskonnon mukaista opetusta järjestetään, on osallistuttava kyseiseen uskonnonopetukseen. Tämä tarkoittaa, ettei elämänkatsomustieto (tai ET) ole vapaa katsomusaine kaikille.

Nykyisessä katsomusopetuksessa puhutaan ”oppilaan omasta uskonnosta”³⁵ ja sen mukaisesta katsomusopetuksesta (Perusopetuslaki 1998/628 § 13). Tämä muotoilu on kahdesti ongelmallinen. Ensinnäkin, siinä puhutaan *uskonnosta*, vaikka kyse on tosiasiasa *katsomuksesta*, sillä kaikilla oppilailla ei ole uskontoa, jos pienillä lapsilla edes voi olla. Toiseksi, ”uskonnolla” viitataan lapsen seurakuntajäsenyyteen ja kyse on siten tosiasiasa lapsen vanhempien uskonnosta (sikäli kuin lapsia edes kastetaan kirkkoon uskonnollisista syistä), sillä lapsi ei tietysti itse päättä kasteestaan. Suomessa lapsi ei lain mukaan (Uskonnonvapauslaki 453/2003 [2003]) saa myöskään itsenäisesti erota kirkosta tai uskonnollisesta yhdyskunnasta, tai liittyä sellaiseen, vaikka lapsen valta asiaan lisääntyy enenevästi iän mukana (ks. Eroakirkosta.fi n. d.; Suomen ev.-lut. kirkko 2018a; Suomen ev.-lut. kirkko 2018d). Kolmanneksi, uskonnoista saatetaan opettaa myös eri versioita tai tulkintoja (esimerkiksi kristinuskosta evankelis-luterilaista, katolista sekä ortodoksista suuntausta; Kallioniemi & Matilainen 2011, s. 4).

Nykyinen uskonnon ja elämänkatsomustiedon katsomusopetus on niin sanotusti eriyttävä tai eriytetty, jossa oppilaita opetetaan opetusryhmittäin heidän ”oman uskontonsa” perusteella (Perusopetuslaki 1998/628 § 11 & 13; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS] 2014). Opetushallitus on luonut opetussuunnitelman perusteet 13:lle uskonnolle ja uskonnollisia yhdyskuntia Suomessa on yli 50 (Kansalaisaloite 2015), jotka ovat keskittyneet erityisesti pääkaupunkiseudulle (Kallioniemi & Matilainen 2011, s. 2–3). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (POPS 2014) mainitaan evankelis-luterilainen, katolinen ja ortodoksinen kristinusko sekä juutalaisuus ja islam

³⁴ ”Vähemmistöuskonnoilla” viitataan puolestaan kaikkiin paitsi evankelis-luterilaiseen uskontoon (Leivo 2011).

³⁵ Aiemmin sekä lukio- että perusopetuslaeissa luki ”oppilaan oman tunnustuksen mukainen uskonnonopetus”, mutta muotoilu muutettiin ”oman uskonnon opetuksiksi” (Laki lukiolain 9 §:n muuttamisesta 2003/455 [2003]; Laki perusopetuslain 13 §:n muuttamisesta 2003/454 [2003]).

elämänkatsomustiedon lisäksi. Uskonto-oppiaineissa opetetaan ensisijaisesti oppiaineen nimen mukaista uskontoa – siihen ”perehdytään” – ja toissijaisesti muita uskontoja sekä katsomuksia – niihin ”tutustutaan” (POPS 2014). Mitä nuoremmasta oppilaasta ja alhaisemmasta luokka-asteesta on kyse, sitä suurempi on keskittyminen oppilaan omaan uskontoon; muut uskonnot ja katsomukset tulevat opetuksessa mukaan vasta myöhemmin.

Kaikkien uskonnon oppiaineiden yleisiksi tehtäviksi eri vuosiasteilla asetetaan ”laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys”, oppilaiden ohjaaminen ”kriittiseen ajatteluun” ja heidän kannustaminen ”kunnioittamaan elämää, ihmisarvoa sekä omaa ja toisen pyhää”, valmiuksien anto ”uskontojen ja katsomusten dialogiin, jota käydään sekä katsomusten sisällä että niiden välillä”, tutustuttaminen eri katsomusten ”eettiseen ajatteluun” ja oppilaiden itsensä saaminen ”pohtimaan omakohtaisesti eettisiä kysymyksiä”. Lisäksi uskonnonopetuksen tehtävänä on tukea ”oppilaiden itsetuntemusta, itsensä arvostamista ja elämänhallintataitojen kehittymistä [...]”, antaa oppilaille aineksia ”oman identiteetin, elämänkatsomuksen ja maailmankatsomuksen rakentamiseen ja arviointiin” sekä lopuksi ”tukea jokaisen oppilaan kasvua yhteisön ja demokraattisen yhteiskunnan vastuulliseksi jäseneksi ja maailmankansalaiseksi.”. (POPS 2014, s. 404). Uskontoja ei opeteta Suomessa tunnustuksellisesti, vaan uskonnon opetuksen – niin kuin kaiken muunkin opetuksen – pitää olla tunnustuksetonta ja uskonnollisesti sitoutumatonta (POPS 2014; SUOL 2016). Se, tapahtuuko tosiaan näin, on empiirinen ja avoin kysymys.

Elämänkatsomustiedon taustalla ei ole uskonnon oppiaineen tavoin mitään tiettyä uskontoa (Et-opetus.fi 2018a), vaan ET on lähtökohdiltaan enemmän erityisesti humanistinen, mutta myös rationalistinen ja tieteellinen (Zilliacus & Kallioniemi 2016, s. 142). Myös elämänkatsomustiedossa tutustutaan ensin oppilaita lähellä oleviin ”tapakulttuureihin”, ja kaukaisemmat uskonnot ja katsomukset tulevat opetukseen vasta myöhemmin (POPS 2014, s. 139).

Yhteisiä piirteitä uskonnon ja elämänkatsomustiedon katsomusaineiden välillä on paljon: kumpikin pyrkivät kehittämään oppilaissa katsomuksellista yleissivistystä, omaa kriittistä ja eettistä ajattelua, vastuullisen ja demokraattisen maailmankansalaisen valmiuksia sekä erilaisia arjen- ja elämänhallintataitoja (POPS 2014). Elämänkatsomustietoon palataan tarkemmin kohdassa 4.4.

Nykyinen, eriytetty uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetus pyrkii säilyttämään

oppilaiden taustanmukaisen katsomuksen sekä arvottaa kaikkia katsomuksia yhtäläisesti tarjoamalla – tietyn vähimmäisehdoin (ks. yllä) – opetusta jokaisesta katsomuksesta erikseen (Zilliacus & Holm 2013). Nykyinen katsomusopetusmalli perustaa vähemmistöuskontoisten oikeuksiin saada oman uskontonsa mukaista opetusta koulussa ja tämä onkin merkittävä peruste nykymallin puolesta (Kallioniemi & Matilainen 2011, s. 9). Nykymallia voi (sitä) luonnehtia monikulttuuriseksi siinä missä yhteistä katsomusainetta interkulttuuriseksi (ks. Blomqvist 2018, Levey 2012 & Maxwell ym. 2012). Kuten aiemmin mainittua, monikulttuurinen teoria on kohdannut laajaa kritiikkiä viime aikoina (ks. Willaime 2007), eikä ole itsestään selvää, etteikö katsomustenvälinen tasa-arvo voisi toteutua myös yhteisessä katsomusopetuksessa. Toisaalta on esitetty, että nykymalli edistää oppilaiden kotitaustan mukaisten identiteettien kehitystä sekä vähemmistökatsomusten ja niiden edustajien mukaanottoa tai inklusiota koulukulttuuriin ja sen muodostamiseen (Kallioniemi & Matilainen 2011, s. 4; Zilliacus 2014). Ongelmana identiteettikehityksessä on ollut sen kehittyminen ainoastaan yhden tradition sisällä (emt.). Oppilaat ovat myös itse joissain tutkimuksissa kokeneet vähemmistöuskontojen pienryhmäopetuksensa hauskana ja tärkeänä. (Zilliacus & Holm 2013; Zilliacus 2014; vrt. Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016).

Vastaavasti, ja positiivisiin argumentteihin liittyen, nykyjärjestelmää vastaan on argumentoitu monin tavoin. On väitetty, että katsomusaineiden suuren määrän takia vähemmistökatsomusaineiden (muut kuin evankelis-luterilainen uskonto) käytännön järjestäminen on haasteellista, muodollisesti päteviä opettajia ja opetusmateriaaleja on haastavaa löytää niihin, opetusryhmät saattavat olla niissä poikki-ikäisiä ja sekakielisiä sekä vähemmistökatsomusaineiden opiskelijat ovat kokeneet (myös) ulkopuolisuuden tunnetta suhteessa evankelis-luterilaisen enemmistöuskonnon opiskelijoihin ja eri katsomusaineiden välillä saattaa esiintyä sisäryhmä-ulkoryhmä –ajattelua. Mahdollisesti kaikkein merkittävimmäksi kritiikiksi nykysysteemiä vastaan on esitetty katsomustenvälisen dialogin puutetta sekä eri suuntaan oppilaita eriyttävien opetussisältöjen mahdollinen vaikutus. (Kansalaisaloite 2015; Zilliacus & Holm 2013).

4.3 Yhteisen katsomusaineen esittely

Yhteisellä katsomusaineella³⁶ (engl. *integrative worldview* tai *religious education*) tarkoitetaan yksinkertaisesti kaikille oppilaille yhteistä katsomusopetuksellista oppiainetta, joka syrjäyttäisi Suomessa nykyään toteutettavan eriytetyn katsomusopetuksen, jossa on useita eri katsomusaineita. Yhteinen katsomusaine on käytössä joissain Pohjois-Euroopan maissa, joissa aineen toteutus on maakohtaista (Alberts 2010, s. 276). Suomalaisessa katsomusopetuskeskustelussa yhteisellä katsomusaineella on ensisijaisesti viitattu niin sanottuun *uskontotiedon* (engl. *religious knowledge*, ruots. *religionskunskap*) katsomusaineeseen (Kansalaisaloite 2015; Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016), joka sisältäisi nykyään opetettavat uskonnot ja elämänskatsomustiedon.³⁷ Toiseksi vaihtoehdoksi yhteiseksi katsomusaineeksi on esitetty nykyistä elämänskatsomustiedon oppiainetta (Kallioniemi & Matilainen 2011; Kotro 2014 & 2017; Zilliacus & Holm 2013; Zilliacus & Kallioniemi 2016). Yhteistä katsomusainetta – riippumatta sen sisällöstä – puoltaisi erityisesti katsomustenvälisen dialogin edistäminen, jonka puute vaivaa nykymallia. Samalla vähemmistökatsomusaineiden käytännön haasteet vähenisivät kaikkien lukiessa samaa katsomusainetta. Seuraavassa käsitellään kummankin ehdotetun yhteisen katsomusaineen erityispiirteitä.

4.3.1 Yhteisen uskontotiedon esittely

Uskontotiedon yhteisestä katsomusaineesta tehtiin vuonna 2015 kansalaisaloite perusopetuslakimuutoksesta, jossa nykyinen uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetus korvattaisiin uskontotiedon opetuksella (Kansalaisaloite 2015).³⁸ Uskontotiedon oppiaineessa kaikkia nykyisin opetettavia uskontoja ja elämänskatsomustietoa opetettaisiin kaikille yhteisesti etiikan ja suomalaisen kulttuurin opettamisen ohella. Uskontotiedon katsomusaineessa eritaustaiset oppilaat pääsisivät keskustelemaan keskenään katsomuksellisista kysymyksistä ja heidän katsomuksistaan opetettaisiin myös yhteisesti kaikille. Toiveena olisi, että oppilaat oppisivat yhä enemmän katsomuksien yhteneväisyyksistä eroavaisuuksien sijaan. (Ks. esim. Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016). Uskontotiedon oppiaine olisi linjassa suomalaisen esiopetuksen ja muun pohjoismaisen

³⁶ Laajemmassa, kansainvälisessä keskustelussa yhteinen katsomusaine voi olla myös jokin uskonto, jota opetetaan tunnustuksellisesti tai tunnustuksettomasti (Kallioniemi & Matilainen 2011, s. 3). Ennen vuotta 1923 myös Suomessa kaikki lukivat yhteisesti kristinuskkoa (Et-opetus.fi 2018).

³⁷ Se, miksi oppiaineen pitäisi edelleen sisältää sana ”uskonto” sen sisältäessä myös uskonnottomia katsomuksia, on kyseenalaista.

³⁸ Aloite ei saanut tarpeeksi kannatusta edes eduskuntakäsittelyyn.

perusopetuksen kanssa (EOPS 2014; Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 2015/580 [2015]; Varhaiskasvatuslaki 1973/36 [1973]; Kansalaisaloite 2015). Uskontotiedon yhdeksi vahvuudeksi on esitetty yksilön identiteettien rakentumista moneen katsomusperinteeseen pohjautuen. Uskontotiedon yhteisestä katsomusaineesta on ollut muutamia kokeiluja Suomessa toisella kouluasteella ja oppilaiden kokemukset kokeiluista ovat olleet mieluisia (Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016).

Uskontotieto on saanut myös kritiikkiä erityisesti maalliselta taholta ja elämänkatsomustietoa puoltavilta ajatteliijoilta. Esimerkiksi elämänkatsomustiedon opettaja Arno Kotro (2014 & 2017) on väittänyt, että vaikka uskontotiedon oppiaine kuulostaa hyvältä, on hänen mukaansa mahdollista, että huomioiden nykyiset poliittiset valtasuhteet Suomessa, uskonnot ja varsinkin evankelis-luterilainen uskonto, saisi kohtuuttoman suuren roolin uskontotiedon oppiaineessa. Myös Puolimatka (1997, s. 333) myöntää koulumaailman aina suosivan enemmistön maailmankatsomusta vähemmistön kustannuksella. Tästä syystä uskonnottomat yhdistykset, kuten Vapaa-ajattelijat ry. ja Humanistiliitto, ovat elämänkatsomustiedon kannalla (Zilliacus & Kallioniemi 2016, s. 141) joko nykymallissa tai yhteisenä katsomusaineena.

4.3.2 Yhteisen elämänkatsomustiedon esittely

Nykyistä elämänkatsomustiedon katsomusainetta (engl. *secular ethics education*) on ehdotettu vähintään vapautettavaksi kaikille oppilaille, mitä se ei nyt ole (ks. 4.2), mutta myös yhteiseksi katsomusaineeksi uskontotiedon ja nykysysteemin sijaan (Kallioniemi & Matilainen 2011; Kotro 2014 & 2017; Zilliacus & Holm 2013; Zilliacus & Kallioniemi 2016). Seuraavassa käsitellään ehdotusta opettaa elämänkatsomustietoa yhteisenä katsomusaineena.

Elämänkatsomustieto on ollut (kirkon aloitteesta) oppiaineena Suomessa vuodesta 1985 (Zilliacus & Kallioniemi 2016, s. 141). Se oli vuonna 2015 Suomen toiseksi suosituin katsomusaine evankelis-luterilaisen uskonnon jälkeen noin 5%:n lukiessa sitä (Tilastokeskus 2015). Elämänkatsomustieto on monitieteinen ja laaja-alainen katsomusaine, jota koostavat pääasiassa filosofia sekä yhteiskunta- ja kulttuuritieteet. Toisin kuin uskontotiedon oppiaineesta, elämänkatsomustiedon oppisisällöstä – sen ollessa jo nyt oppiaineena – tiedetään paljon.

Elämäkatsomustiedon oppiaineen tavoitteiksi on määritelty seuraavat tekijät (POPS 2014, s. 411). Tärkeimpänä tavoitteena on ”edistää oppilaiden kykyä etsiä hyvää elämää”; muiksi tavoitteiksi mainitaan ”kehittää oppilaiden valmiuksia kasvaa itsenäiseksi, suvaitseväiseksi, vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisönsä jäseneksi”, ”täysivaltainen demokraattinen kansalaisuus globalisoituvassa ja nopeasti muuttuvassa maailmassa”, ”monipuolisen katsomuksellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen” kartuttamista ja ”eettisen ja kriittisen ajattelu- ja toimintakyvyn sekä oppimisen taitojen kehittämistä”. Näiden tavoitteiden lisäksi ”elämäkatsomustieto tukee laaja-alaisen osaamisen kehittymistä, erityisesti ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja, kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun taitoja, itsestä huolehtimista ja arjentaivoja sekä osallistumista, vaikuttamista ja vastuullisuutta.”.

Zilliacus (2016) tiivistää, että erityisen painoarvon elämäkatsomustiedossa saa eri uskontojen ja katsomusten läpikäynti, vuorovaikutustaitojen ja kriittisen ajattelun kehittäminen sekä oppilaiden henkilökohtaisen kasvun edistäminen. Zilliacuksen (emt.) tutkimuksen perusteella elämäkatsomustiedon opettajat pitävät elämäkatsomustiedon oppiaineen tavoitteita edellä mainituista syistä yhteneväisinä koko peruskoulun tarkoituksen kanssa.

Elämäkatsomustieto on osin yhteneväinen uskonnonopetuksen kanssa, mutta se eroaa uskonnon oppiaineista erityisesti siinä, ettei siinä ole mitään uskonnollista viitekehystä, jonka näkökulmasta tutkia katsomuskysymyksiä. Elämäkatsomustieto ei kuitenkaan ole neutraali oppiaine, sillä mikään opetus ei voi olla täysin neutraalia (Hábl 2017, s. 194). Elämäkatsomustiedon ytimessä ja viitekehystenä voidaan sanoa olevan *maallinen, humanistinen etiikka* (Kotro 2017, s. 44–45; ks. myös 4.2; engl. secular ethics). Esimerkiksi Steven Pinker määrittelee ”humanismin” normatiiviseksi moraalifilosofiaksi, jonka keskiössä on yksittäinen ihminen, ihmisryhmien, kuten uskontojen, sijaan sekä, että ”humanismi” pyrkii luomaan maallisen, uskonnottoman pohjan moraalille (Pinker 2018, s. 24 & 462). ET-opetuksessa käsitellään moraalialia, etiikkaa ja arvoja siten uskonnottomasta, ihmiskeskeisestä katsantokulmasta. Kotron (emt.) mukaan moderneja katsomuskysymyksiä esimerkiksi seksuaalisesta tasa-arvosta, kansalaistottelemattomuudesta, tiedotusvälineistä tai musiikista ei ole lainkaan mielekästä käsitellä uskonnollisista perinteistä käsin.

Nykyisessä katsomusopetusmallissa elämäkatsomustieto kärsii vähemmistöuskontojen kanssa mainituista käytännöllisistä ja sosiaalisista ongelmista (ks. Zilliacus & Kallioniemi 2016), mutta ongelmat hälvenisivät, jos ET:stä tulisi kaikille yhteinen katsomusaine.

Nykytieteen ja modernin moraalın puolesta elämäkatsomustieto vaikuttaa ihanteelliselta oppiaineelta, mutta myös siinä on ongelmia. Eräs elämäkatsomustiedon opettajia vaivaava tekijä on ollut oppiaineen sisällöllinen epämääräisyys (Zilliacus & Kallioniemi 2016, s. 146). Lisäksi, on mahdollista, että jotain arvokasta menetetään, jos uskontoja käsitellään kriittisesti, ulkokohtaisemmin ja vähemmän kuin nykymallissa (emt.). On mahdollista, että uskonnoista myönteisellä tavalla oppiminen (ks. 4.1) vaatii niiden käsittelyä ikään kuin sisältä päin, jonkin uskonnon viitekehyksestä, eikä vain puhtaan muodollisesti ja mahdollisesti niitä arvostellen.

4.4 Yhteenveto

Vastaukseksi toiseen tutkimuskysymykseen (”Millaisia ovat a) nykyisen uskonnon ja elämäkatsomustiedon, b) uskontotiedon ja c) elämäkatsomustiedon katsomusopetusmallit?”) esitetään kiteytetysti seuraavaa.

Suomen peruskouluissa nykyään käytössä olevan uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetus edustaa niin sanottua eriytettyä katsomusopetusta, jossa oppilaat jaetaan tietyin perustein erillisiin katsomusopetusryhmiin. Suomen tapauksessa peruste on pitkälti vanhempien oma uskonto ja katsomus. Nykyistä katsomusopetusta on kritisoitu erityisesti järjestelmän pirstaloituneisuuden takia, sillä etenkin pääkaupunkiseudun peruskouluissa on oppilaita jo kovin monesta eri katsomuksellisesta taustasta, joille kaikille on tietyin ehdoin järjestettävä heidän oman uskonnon tai katsomuksen opetusta. Tästä seuraa monia käytännöllisiä, tiedollisia ja sosiaalisia ongelmia.

Ratkaisuksi ongelmiin on ehdotettu yhtenäistä katsomusopetusta, jossa kaikki oppilaat taustastaan riippumatta opiskelisivat yhteistä katsomusainetta. Yhteiseksi katsomusaineeksi on ehdotettu uskontotietoa, jossa olisi aineksia eri uskonnoista ja nykyisestä elämäkatsomustiedosta, sekä nykyistä elämäkatsomustietoa, joka on pääasiassa uskonnottomille perheille suunnattu, maallinen katsomusaine.

5 Indoktrinaatio ja katsomusopetus

Tässä analyysiluvussa käydään läpi edellisessä luvussa (4) esitellyt kolme katsomusopetusmallia toissaluvussa (3) määritellyn indoktrinaation käsitteen ja sen eri kriteerien ja niiden tulkintojen kautta. Analyysiluvun tarkoitus on määrittää, mikä katsomusopetusmalli on alttein indoktrinaatiolle ja mikä puolestaan kasvatuksellisesti hyväksyttävintä.

5.1 Uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksen analyysi

Nykyisessä uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetusmallissa on indoktrinaation näkökulmasta haasteita – erityisesti siihen sisältyvässä uskonnonopetuksessa. Huomioon otettavaa on, että vuonna 2015 noin 95% oppilaista (Tilastokeskus 2015) opiskeli evankelis-luterilaista uskontoa katsomusaineena. Tämä tarkoittaa sitä, että nykyjärjestelmä on lähes yhtä kuin evankelis-luterilaisen kristinuskon opetus.

Suomalaisen uskonnonopetuksen virallista tunnustuksettomuutta ja sitouttamattomuutta on pyritty varmistamaan vaatimalla uskonnonopettajilta yliopistotutkinto, pohjaamalla opetussisältö akateemiseen teologiaan ja uskontotieteeseen sekä olemalla vaatimatta uskonnonopettajilta kuulumista opetettavan uskonnon kirkkoon tai yhdyskuntaan (SUOL ry. 2016). Indoktrinaation **sisältökriteerin** osalta on perusteltua tehdä seuraava käsitteellinen erottelu.

Yksinkertaistetusti voidaan esittää seuraavaa. *Uskontotiede* käsittelee uskontoja ulkoisesti, yhteiskunnallisina ilmiöinä sekä eri uskontoja vertailevasti (Teologinen tiedekunta 2018). *Akateeminen* tai *yliopistollinen teologia* keskittyy tieteellisesti ja deskriptiivisesti yhden uskonnon oppeihin ja niihin liittyviin uskomuksiin (Ortodoksi.net 2009). *Uskonnollinen teologia* puolestaan ei ole tieteellistä, vaan uskontojen ja kirkkojen omaa, normatiivista pohdintaa uskontojen opeista (emt.). Erottelu on tärkeää, sillä uskonnollisen teologian opettaminen totena eli tunnustuksellisen uskonnonopetus ei ole laillisesti sallittua, eikä indoktrinaation käsitteen sisältökriteerin näkökulmasta hyväksyttävää opetusta. Ongelma on siinä, että etenkin akateemisten teologisten uskomusten ja uskonnollisten teologisten uskomusten erottaminen toisistaan ei ole aina yksiselitteistä opettajille tai oppilaille.

Esimerkkinä kristinuskosta voidaan esittää seuraavaa. Uskontotieteeseen kuuluu väite: ”Uskonnoissa on eri käsityksiä kuolemanjälkeisestä elämästä.”; akateemiseen teologiaan kuuluu väite: ”Kristinuskon mukaan on olemassa kuolemanjälkeinen elämä.”; ja kristilliseen teologiaan kuuluu väite ”On olemassa kuolemanjälkeinen elämä.”.

Indoktrinaation sisältökriteerin mukaan viimeinen väite (”On olemassa kuolemanjälkeinen elämä.”), ja sen opettaminen totena, on ongelmallista, sillä väite on tunnustuksellinen – eli tunnustaa yhden uskonnon todeksi – ja siten tiedollisesti kyseenalainen. Keskimmäinen väite (”Kristinuskon mukaan on olemassa kuolemanjälkeinen elämä.”) on väite, jonka voi opettaa kristinuskon teologiasta syyllystymättä sisällölliseen indoktrinaatioon, sillä siinä tuodaan erikseen esiin viitekehys (kristinuskko), jonka sisällä väite (”On olemassa kuolemanjälkeinen elämä.”) on totta. Tällainen opetus läpäisee sisältökriteerin uskomusten perusteltavuuden arvioinnin kriteerin, jossa oppilaille annetaan selkeä viitekehys, jonka sisällä esitetty, sisällöllinen väite on totta tai oikein.

Tällainen sisällöllisesti indoktrinoiva opetus voi olla tahallista tai tahatonta. Nykymalli mahdollistaa sen, että yksittäinen opettaja, ollessaan itse voimakkaan uskonnollinen, voi tarkoituksellisesti opettaa lapsille uskonnollista teologiaa totena. Vaihtoehtoisesti opettaja voi laiskuuttaan unohtaa opettaa uskonnollista teologiaa oikean viitekehysten sisällä, tai taitamattomuuttaan virheellisesti olettaa, että oppilaat automaattisesti ymmärtävät opetettavan uskonnollisen teologisen uskomuksen oikean viitekehysten ilman, että opettajan tarvitsee erikseen mainita sitä.³⁹ Lisäksi voidaan väittää, että vähemmistökatsomusaineissa, joissa pätevien opettajien ja oppimateriaalien löytäminen voi olla haasteellista, on suurempi sisällöllisen indoktrinaation riski, jos opettajat eivät ole pedagogisesti päteviä tai oppimateriaali tiedollisesti riittävän tarkka.

Toinen uskonnon opetuksen sisällöllinen ongelma ei poissulje päteviä opettajia ja heidän hyviä aikeitaan. On nimittäin esitetty, etteivät pienet, alkuluokkien lapset pysty vielä erottamaan tieteellisiä uskomuksia uskonnollisista uskomuksista, jolloin akateemisen teologian opettaminen lapsille ei välttämättä oppimisen osalta eroa uskonnollisen teologian opettamisesta. Toisin ilmaistuna, vaikka opetuksessa käytettäisiin akateemisen teologian

³⁹ Esimerkki uskonnollisen viitekehysten puutteesta uskonnonopetuksessa: ”Opettaja voi kertoa evankelisuterilaisen uskonnon tunnilla asioita, jotka ovat ’kristillisestä näkökulmasta totta’ [...]” (Suomen Kuvalehti 2018).

uskomuksia, oppilaat saattavat silti tulkita niitä yleismaailmallisina totuuksina (Kotro 2017, s. 42–43). Tämä voi koskea myös tilanteita, joissa uskonnonopettaja tuo uskomusten perusteltavuuden arvioinnin tulkinnan mukaan omat maailmankatsomukselliset sitoumuksensa esiin oppilaille – ovat ne sitten esimerkiksi teistisiä tai ateistisiä – ja arvelee, että oppilaat osaavat suhteuttaa oppimansa näihin sitoumuksiin. Pienten lasten kognitiivinen kapasiteetti ei välttämättä riitä tällaiseen ymmärrykseen.

Indoktrinaation **menetelmäkriteerin** opetuksen perustelemattomuuden tulkinnan kautta voidaan väittää, ettei nykymallissa perustella oppilaille joko lainkaan tai riittävästi, miksi kyseinen katsomusopetusmalli on olemassa ja miksi he ovat juuri tietyn katsomusaineen sisällä kyseisessä mallissa. Katsomusopetuksen taustalla olevien valtarakenteiden esiintuonnin avulla voidaan edistää, että oppilaat pystyisivät paremmin suhteuttamaan oppimaansa sekä pohtimaan, mikä katsomusaine on juuri heille oikea. Ongelmana tässä on sama kuin yllä: pienille lapsille voi olla turha opettaa opetuksen taustasyitä, sillä he eivät välttämättä ymmärrä niitä tai osaa suhteuttaa niitä oppimaansa.

Menetelmäkriteerin toisen tulkinnan mukaan voidaan esittää, että nykykatsomusopetuksen uskonnon oppiaineet ovat opetuksellisesti yksipuolisia keskittyessään vain yhteen uskontoon. Argumentti on, että oppilaat eivät tutustu riittävästi muihin kuin omaan uskontoonsa, millä voi olla vaikutuksia muiden uskontojen ja katsomusten ymmärtämiseen ja suvaitsemiseen. Lisäksi, on kyseenalaista, onko oppilaiden identiteetin kehitys parhaiten toteutettavissa vain yhden katsomusperinteen näkökulmasta vai olisiko kehityksen kannalta ihanteellista oppia useasta eri perinteestä.

Menetelmäkriteerin kolmannen tulkinnan mukaan nykymallin uskonnon oppiaineiden tavoitteet ovat liian vähän oppilaiden persoonien monipuolisessa kehittämisessä ja liian paljon uskonnoista opettamisessa; elämänkatsomustieto puolestaan vaikuttaa tämän tulkinnan mukaan ihanteelliselta oppiaineelta. Asiaan palataan tarkemmin alla.

Luodun **rakenteellisen intentiokriteerin** näkökulmasta voidaan esittää argumentti, että Suomen evankelis-luterilainen kirkko Suomen suurimpana kirkkona hyväksikäyttää poliittista valtaansa pitämällä yllä nykykatsomusopetusmallia, jossa kaikkein suosituimmassa katsomusaineessa – evankelis-luterilaisessa uskonnossa – oppilaita sisällöllisesti ja menetelmällisesti indoktrinoidaan kirkon oppeihin. Argumentin taustalla ovat kirkon halu pitää yllä hegemonista asemaansa yhteiskunnassa, kirkon jäsenkato

(Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2018e) sekä yhä sekulaarimpi yhteiskunta, jossa kirkko ymmärtää, ettei sen sisällöllisesti kyseenalaisiin oppeihin opettaminen ole mahdollista kasvatuksellisesti hyväksyttävin keinoin. Kirkon tavoitetta edistää myös nykymallin piirre, jossa evankelis-luterilaiseen kirkkoon kastettujen lasten on osallistuttava evankelis-luterilaisen uskonnon opetukseen. Saamalla uusia jäseniä kirkkoon – tai pitämällä vanhat jäsenet kirkossa – kirkko ehkäisee jäsenkatoaan ja säilyttää valta-asemaansa. On esitetty kysymys, minkä muun syyn takia nykyinen, eriytetty katsomusopetus on olemassa kuin jäänteinä ajoilta, jolloin kaikkien piti osallistua tunnustukselliseen kristinuskon opetukseen (Et-opetus.fi 2018).

Seurauskriteerin tulkinta, jossa oppilaat eivät ole riittävässä tai riittävän laadukkaassa kanssakäymisessä keskenään, jotta heille kehittyisi humanistisen kasvatusihanteen mukainen kriittinen avoimuus eri näkökulmia kohtaan, kohdistuu ylipäänsä katsomusopetusmalleihin, joissa on erillisiä katsomusaineita. Nykyisen uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetuksen ollessa tämänkaltaisen oppilaita eriyttävä katsomusopetusmalli, voidaan esittää, että se syyllistyy seurauskriteerin mukaiseen indoktrinaation ehkäistessään eriuskontoisten ja -katsomuksellisten oppilaiden keskinäisen kanssakäymisen katsomusopetuksessa. Tästä syystä on mahdollista, ettei oppilaille kehity toivottavia rationaalisia, moraalisia ja sosiaalisia valmiuksia pohtia katsomuskysymyksiä, koska he eivät kuule omasta katsomuksestaan eriyvistä katsomuksista, eivätkä joudu perustelemaan omien katsomustensa näkemyksiä muun katsomuksellisille oppilaille. Tämän seurauksena voi olla epäkriittinen sosialisatio yhteen katsomusperinteeseen. Ei ole lainkaan itsestään selvää, että oppilaan kotikatsomus olisi hänelle hänen itsensä kannalta paras mahdollinen katsomus (ks. 4.1).

Luotu **rakenteellinen valtakriteeri** liittyy olennaisesti yllä mainittuun menetelmäkriteerin kolmanteen tulkintaan. Rakenteellisen valtakriteerin pohjalta on mahdollista esittää, että nykykatsomusopetusmallin uskonnon oppiaineet edistävät tiedollista opetusta rationaalisen autonomian kehittymisen kustannuksella (ks. esim. POPS 2014, kohta 13.4.6). Sikäli kuin opetuksen tarkoituksena on rationaalisuuden ja ajattelutaitojen kehittäminen ylipäänsä, on kyseenalaista pitää mitään uskontoa opetuksen keskiössä, sillä uskontojen voidaan väittää olevan perustavanlaatuisessa ristiriidassa kriittisen ajattelun ihanteen kanssa (ks. esim. Dawkins 2006; Pinker 2018; Shermer 2015).

5.2 Yhteisen uskontotiedon analyysi

Sisältökriteerin katsantokulmasta uskontotiedon yhteinen katsomusaine kohtaa lähes samat haasteet kuin nykymalli, sillä oppisisällön olisi tarkoitus olla tiivistelmä kaikista eri tämänhetkisistä katsomusoppiaineista. Sisällöllisesti vähemmän indoktrinaatioalttiin uskontotiedon oppiaineesta tekisi kuitenkin pätevien opettajien ja oppimateriaalien suurempi tarjonta kuin nykymallin vähemmistökatsumusaineissa. Lopullisesti indoktrinaation sisällöllisen indoktrinaatoriskin ratkaisisi se, kuinka suuren osa uskonto saisi uskontotiedon oppiaineesta.

Yhteisessä katsomusaineessa ylipäänsä **menetelmäkriteerin** opetuksen perusteltuuden tarve oppilaille pienenesi kaikkien lukiessa samaa ainetta. Tällöin perusteltuuden tarve olisi sama kuin muissa opetettavissa oppiaineissa, joissa oppilaita ei pääsääntöisesti erotella taustan mukaan eri opetusryhmiin. Uskontotiedon yhteinen katsomusaine olisi menetelmäkriteerin toisen tulkinnan – opetuksen yksipuolisuuden – mukaan kasvatuksellisesti ihanteellinen, sillä siinä opetettaisiin kaikkia nykyisin erikseen opetettavia katsomuksia samassa. Menetelmäkriteerin kolmannen tulkinnan – älyllisten ja muiden hyveiden laiminlyönti opetuksessa – mukaan uskontotieto olisi uskonnon ja elämäntutkimustiedon oppiaineiden välissä sisältäen niin uskonnot kuin ET-opetuksen.

Rakenteellisen intentiokriteerin näkökulmasta uskontotiedon oppiaineessa olisi sekä hyvä että huono puoli. Yhtäältä rakenteellisen indoktrinaation riski oppiaineessa pienentyisi, koska uskontotieto määritelmällisesti edustaisi kaikkia tällä hetkellä opetettavia katsomuksia samassa. Tämä tarkoittaisi, että niin uskonnollisilla yhdyskunnilla kuin uskonnottomia edustavilla järjestöillä olisi kiinnostusta ja vaikutusvaltaa oppiaineen sisältöön. Toisaalta on pelätty, että evankelis-luterilainen uskonto saattaisi uskontotiedossakin saada suhteettoman suuren roolin (Kotro 2014; 2017, s. 45) niin kuin esimerkiksi Ruotsissa ja Norjassa on päässyt käymään (Alberts 2010, s. 283; Hartikainen 2009 & 2012). Tämä puolestaan lisäisi rakenteellisen ja intentionaalisen indoktrinaation riskiä vallan keskittyessä yhdelle taustaorganisaatiolle. Esimerkiksi Alberts (2010, s. 283-284) on kiinnittänyt huomiota tähän huoleen.

Yhteiset katsomusaineet olisivat kasvatuksellisesti hyväksyttäviä **seurauskriteerin** näkökulmasta edistäessään katsomustenvälistä dialogia ja siten oppilaiden rationaalisen, moraalisen ja sosiaalisen avoimuuden kehittymistä. Yhteisen uskontotiedon erityispiirre

tähän olisi se, että sen lisäksi, että erikatsomukselliset oppilaat olisivat fyysisesti samassa tilassa, he myös tiedollisesti käsittelisivät näitä eri katsomuksia ja uskontoja. Tämän voi väittää edistävän vielä enemmän oppilaiden kriittisen avoimuuden kehitystä.

Rakenteellisen valtakriteerin mukaan – olettaen, että uskontotieto olisi vain tiivistys nykyisistä katsomusoppiaineista – uskontotieto säilyisi kovin tietopainotteisena katsomusopetuksena. On kuitenkin mahdollista vaikuttaa uskontotiedon oppiaineen kehitykseen siten, että siinä otettaisiin yhä enemmän ajattelun taidot ja rationaalinen itsemääräytyneisyys huomioon.

5.3 Yhteisen elämäncatsomustiedon analyysi

Tässä alaluvussa eritellään elämäncatsomustietoa kaikille yhteisenä katsomusaineena.

Sisältökriteerin kaikkien tulkintojen pohjalta elämäncatsomustieto on kasvatuksellisesti ihanteellinen katsomusoppiaine. Uskontoa opetetaan sisällöllisesti elämäncatsomustiedossa vähemmän kuin uskonnon tai uskontotiedon oppiaineissa, mikä vähentää sisällöllisen, uskonnollisen indoktrinaation riskiä. Elämäncatsomustiedossa on erityinen painotus rationaalisuudella, filosofisuudella, tieteellisyydellä ja monitieteisyydellä, mikä vähentää myös ei-uskonnollisten opetussisältöjen sisällöllistä indoktrinaatoriskiä, vaikkei niihinkään indoktrinoiminen ole mahdotonta. Alberts (2010, s. 284) tekeekin erottelun *sekulaariin* eli ei-uskonnolliseen ja *sekularistiseen* eli uskonnonvastaiseen lähestymistapaan opetuksessa, joista ensimmäinen edustaa katsomusopetuksessa toivottua puolueettomuutta ja jälkimmäinen puolueellisuutta maalliseen suuntaan siinä missä tunnustuksellinen uskonnonopetus on puolueellisuutta ylimaalliseen suuntaan. Lisäksi, koska elämäncatsomustiedossa painotus on oppilaiden henkilökohtaisessa kasvussa ja oman ajattelun kehittämisessä, ET:n opetuksessa painotetaan vähemmän valmiita vastauksia ja tieto-opetusta kuin uskonnon tai uskontotiedon oppiaineissa. Tämä vähentää entisestään sisällöllisen indoktrinaation riskiä sekä on ihanteellista **rakenteellisen valtakriteerin** näkökulmasta, jossa ihanteellista on rationaalisen autonomian edistäminen.

Elämäncatsomustiedon sisällöllisessä keskiössä olevaa humanistista, maallista etiikkaakin voi tosin kritisoida, sillä mikään opetus ei ole täysin neutraalia tai vailla maailmancatsomuksellisia kytköksiä. Esimerkiksi historioitsija Yuval Noah Harari (2016;

2018) pitää myös ”humanismia” uskontona, jossa jumalien sijaan palvotaan ihmistä. Täten on mahdollista, että elämäkatsomustiedossa ylikorostetaan uskontokriittisyyttä ja rationalismia sekä elämäkatsomustiedon opettajat voivat olla yhtä sitoutuneita maallisiin oppeihinsa kuin uskonnolliset uskonnonopettajat uskonnollisiin oppeihinsa, mikä voi vaikuttaa opetuksen puolueettomuuteen.

Menetelmäkriteerin opetuksen perustelemattomuuden tulkinnan näkökulmasta yhteinen elämäkatsomustieto on yhtä hyväksyttävissä tai hyväksymättömissä kuin aiemmin analysoitu yhteinen uskontotieto. Siirryttäessä esitellyistä kolmesta vaihtoehdosta kaikkein maallisimpaan katsomusopetusvaihtoehtoon voi kuitenkin olla perusteltua perustella oppilaille, miksi uskontoja ei käsitellä koulussa niin paljon kuin aiemmin.

Menetelmäkriteerin toisen tulkinnan mukaan elämäkatsomustietoa voi väittää sisällöllisesti liian uskonottomaksi, ja siten katsomuksellisesti yksipuoliseksi, oppiaineeksi. Voisi argumentoida, että elämäkatsomustiedon opetus olisi yksipuolisen maallista katsomusopetusta, eikä ole lainkaan varmaa, että uskonnoton maailmankatsomus, vaikkakin tieteellisesti perustellumpi kuin uskonnollinen, olisi tiedollisesti tai moraalisesti parempi. Lisäksi, vaikka maailmaa tulkitseisikin uskonottomasta viitekehyksestä, voi uskonnoista ja niihin kuuluvista ihanteista olla oppilaille eettistä hyötyä, joka voi olla omaksuttavissa ilman uskonnollista vakaumusta (ks. 4.1).

Menetelmäkriteerin kolmannesta tulkinnasta elämäkatsomustieto suoriutuu ihanteellisesti. Elämäkatsomustiedon voi argumentoida edistävän älyllisten (kriittinen ajattelu), moraalisten (eettinen ajattelu), itsehallinnallisten (arjen taidot ja itsestä huolehtiminen) sekä sosiaalisten (itseilmaisu ja vuorovaikutuksellisuus) hyveiden syntyä oppilaissa keskittyessään erityisesti oppilaan hyvän elämän kehittämiseen.

Rakenteellisen intentiokriteerin mukainen indoktrinaatio olisi yhtäältä haasteellisempaa elämäkatsomustiedossa, sillä sen hypoteettisesti mennessä läpi, sen taustalla olisi oltava suuri ja heterogeeninen joukko erilaisia maallisuutta ja humanismia korostavia järjestöjä (mm. Vapaa-ajattelijat ry. ja Humanistiliitto), jolloin valta oppiaineen sisällöstä hajautuisi laajalta. Puolimatka (1997, s. 338) kirjoittaa, että tällaisella yhteiskunnallisella vallan eriytymisellä olisi indoktrinaatiota ehkäisevä vaikutus: ”Jos yhteiskunnassa on useita omalakisia lohkoja, jotka tasapainottavat toistensa vaikutusta, kaventuvat rakenteellisen indoktrinaation mahdollisuudet ratkaisevasti.”. Lisäksi, tietoteoreettisesti ja eettisesti

voidaan esittää, etteivät elämäkatsomustiedon taustalla olevat organisaatiot perusta yhtä kyseenalaisiin uskomuksiin tai arvoihin kuin kirkot ja uskonnolliset yhdyskunnat. Toisaalta on mahdollista, että jos elämäkatsomustieto tulisi valituksi yhteiseksi katsomusaineeksi, kirkolliset tahot syyttäisivät elämäkatsomustietoa maallisesta ja ateistisesta indoktrinaatiosta. Ateistisen ja uskonnottoman indoktrinaation ollessa mahdollista, tämä syytös olisi syytä ottaa vakavasti ja tutkia sitä vasten indoktrinaation eri kriteereitä.

Seurauskriteerin rationaalisen autonomian edistämisen osalta elämäkatsomustieto yhteisenä katsomusaineena olisi yhtä ihanteellinen kuin uskontotieto kaikkien opiskellessa samassa tilassa. Se, kumman yhteisen katsomusaineen opetussisällöt ja -tavat edistäisivät paremmin oppilaiden rationaalisen itseohjautuvuuden kehitystä, on kiistanalaista. Elämäkatsomustiedossa keskiössä ovat oppilaiden henkilökohtaiset maailmankatsomukset ja on empiirinen kysymys, missä määrin tämänlainen opetusmetodi – verrattuna uskontotiedon yhteisöllisten maailmankatsomusten esittelyyn keskittyvään opetusmetodiin – edistäisi oppilaiden rationaalisen autonomian kehitystä heidän keskinäisen vuorovaikutuksen keinoin.

5.4 Yhteenveto

Vastaukseksi kolmanteen tutkimuskysymykseen (”Millä tavoin yllä mainitut [uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetus, yhteinen uskontotieto ja yhteinen elämäkatsomustieto] katsomusopetusmallit eroavat toisistaan indoktrinaation käsitteen näkökulmasta?”) esitetään kiteytetysti seuraavaa.

Yhteisen katsomusaineen – uskontotiedon tai elämäkatsomustiedon – käyttöönottoa puoltaa moni esitetyistä indoktrinaation kriteereistä.

Sisältökriteerin mukaan altteinta indoktrinaatiolle on nykyinen uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetus, erityisesti siihen sisältyvän uskonnonopetuksen takia. Se mahdollistaa joko tahallisen tai tahattoman tunnustuksellisen uskonnon opetuksen. Elämäkatsomustieto on sisältökriteerin mukaan ihanteellisinta a) pohjateksaan sekä kuvailevan että arvottavan sisältönsä useaan tieteeseen, filosofiaan sekä uskonnottomaan etiikkaan ja b) keskittyessään enemmän oppilaiden kehitykseen ja ajattelutaitojen

edistämiseen kuin tieto-opetukseen.⁴⁰ Uskontotiedon oppiaine olisi nykymallin ja yhteisen elämäncatsomustiedon opetuksen väliltä sisältäessään opetusta monesta uskonnosta, mikä altistaa sisällölliselle indoktrinaatiolle, mutta omatessaan nykymallin vähemmistöuskontojen oppiaineita todennäköisemmin muodollisesti pätevät opettajat ja oppimateriaalit.

Menetelmäkriteerin ensimmäisen tulkinnan osalta uskonnon ja elämäncatsomustiedon opetus on esitetyistä vaihtoehtoista indoktrinaatioherkintä, sillä sisältäessään useita eri katsomusaineita, voidaan väittää, että olisi tärkeämpää perustella oppilaille tietyn katsomusaineen opetus kuin jos kaikki opiskelisivat samaa katsomusainetta. Myös yhteisen elämäncatsomustiedon maallisen katsomusopetuksen vaihtoehtoa voisi olla syytä perustella oppilaille.

Menetelmäkriteerin toisen tulkinnan mukaan uskontotiedon voidaan sanoa olevan kasvatuksellisesti hyväksyttävintä opetusta sisältäessään suurimman määrän eri uskontoja ja katsomuksia samassa oppiaineessa. Nykysysteemin sisällä uskonto-oppiaineiden voi väittää keskittyvän liikaa yhteen uskontoon sekä yhteisen elämäncatsomustiedon voi ajatella keskittyvän yksipuolisesti maalliseen opetussisältöön.

Menetelmäkriteerin kolmannen tulkinnan osalta yhteinen elämäncatsomustieto on ihanteellista edistäessään oppilaiden henkilökohtaista kasvua monella eri saralla. Nykyinen katsomusopetus sekä yhteinen uskontotieto saattavat laiminlyödä joidenkin hyveiden kehittämisen keskittyessään enemmän sisältöopetukseen (ks. myös rakenteellinen valtakriteeri).

Rakenteellisen intentiokriteerin pohjalta voi esittää argumentin siitä, että Suomen evankelis-luterilainen kirkko pyrkii nykykatsomusopetukseen vaikuttamalla ja sitä säilyttämällä indoktrinoimaan oppilaita evankelis-luterilaiseen uskoon, jotta se säilyttäisi yhteiskunnallisen asemansa. Uskontotiedon kohdalla se olisi epätodennäköisempää oppiaineen koostuessa useammasta katsomuksesta ja siten useammasta tukijasta, mutta nykyisten poliittis-uskonnollisten valtasuhteiden vallitessa mahdollista. Elämäncatsomustiedon yhteisen katsomusaineen osalta rakenteellinen, intentionaalinen indoktrinaatio olisi vaikeasti kuviteltavissa, sillä jos elämäncatsomustiedosta tulisi yhteinen

⁴⁰ Sisältöopetuksen vähäisyys vähentää myös sisällöllisen indoktrinaation riskiä.

katsomusaine, päätöksen takana pitäisi olla niin moninainen joukko eri toimijoita, että vallan keskittymistä vaativaa rakenteellista indoktrinaatiota olisi vaikea toteuttaa.

Seurauskriteerin näkökulmasta yhteinen katsomusaine ylipäänsä olisi erillistä katsomusainetta parempi katsomusopetusvaihtoehto edistäessään ja mahdollistaessaan eritaustaisten oppilaiden keskinäisen kommunikaation katsomuskysymyksiä käsiteltäessä. Katsomustenvälinen dialogi onkin ollut yksi merkittävimmistä argumenteista yhteisen katsomusaineen puolesta katsomusopetustutkimuksessa yleensä. Se, kumpi ehdotetuista yhteisistä katsomusaineista edistäisi katsomustenvälistä dialogia ja sen aikaansaama kriittisen avoimuuden piirrejoukkoa paremmin, on empiirinen kysymys.

Rakenteellisen valtakriteerin pohjalta voi elämänskatsomustietoa sanoa kasvatuksellisesti ihanteelliseksi oppiaineeksi ajattelutaitoihin keskittyvästä opetustavastaan johtuen. Uskonnonopetus on tietokeskeisempää kuin elämänskatsomustiedon opetus, mikä tekee niin nykykatsomusopetuksesta kuin yhteisestä uskontotiedosta elämänskatsomustietoa indoktrinaatioherkempää rakenteellisen valtakriteerin pohjalta.

Yhteenvetona yhteinen katsomusaine olisi indoktrinaation käsitteen eri kriteerien näkökulmasta kasvatuksellisesti hyväksyttävämpi katsomusopetusmalli kuin nykyinen, eriytetty uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetus. Se, kumpi ehdotetuista yhteisistä katsomusaineista, on vähemmän indoktrinoivampi ja kasvatuksellisesti hyväksyttävämpi katsomusopetusvaihto, on epäselvää. Huomioiden kuitenkin Suomessa vallitsevan arvokonservatiivisen ilmapiirin, on epätodennäköistä, että yhteiseen katsomusaineeseen vaihdettaisiin lähiaikoina⁴¹. Mikäli näin kävisi, olisi uskontoja enemmän ja laajemmin käsittelevä uskontotiedon katsomusaine maallista elämänskatsomustietoa todennäköisempi vaihtoehto.

⁴¹ Henkilökohtainen tiedonanto katsomusopetusta tutkineelta professori Arto Kallioniemeltä syksyllä 2018.

6 Pohdintaa

Tässä pro gradu -tutkielmassa on tutkittu kolmea erilaista katsomusopetusmallia suomalaisessa peruskoulussa – nykyistä uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetusmallia sekä uskontotiedon että elämänskatsomustiedon yhteisen katsomusaineen opetusmalleja. Tutkimustapana on ollut kasvatusfilosofinen argumentaatio ja teoreettisena viitekehyksenä indoktrinaation käsite. Tutkimus on luonteeltaan *eksploraatiivinen* eli kartoittava, sillä vaikka indoktrinaatiota ja suomalaista katsomusopetusta on itsessään tutkittu kohtalaisesti, ei suomalaista katsomusopetusta ole aiemmin tutkittu indoktrinaation viitekehyksestä.

Tutkimuksen kartoittavuus on ollut tutkimuksen yksi haasteista, sillä lähdemateriaalia ei ole ollut kovin paljon. Yleisesti yhteistä katsomusainetta ja erityisesti uskontotietoa (Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016) ja elämänskatsomustietoa on tutkittu kovin vähän. Indoktrinaation käsite ei ole myöskään ollut kovin suosittu tuoreessa kasvatusfilosofisessa keskustelussa, minkä takia kriteerit, joilla indoktrinaatiota on perinteisesti pyritty määrittelemään, ovat päässeet vanhentumaan. Tämä on tarkoittanut, etteivät ne ole kovin soveliaita nykyopetuksen tarkasteluun ja minkä takia niistä on tarpeen mukaan tehty modernisointeja.

Itsekritiikkinä tutkija myöntää hänen uskonottoman maailmankatsomuksensa mahdollisesti vaikuttaneen tutkimukseen ja sen tuloksiin siinä missä esimerkiksi Tapio Puolimatkan kristillisyyden on mahdollisesti vaikuttanut hänen tuotoksiinsa (esim. 1997). Tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi analyyttisen filosofian tradition mukaisesti tutkielmassa on pyritty määrittelemään siinä käytetyt käsitteet tarkasti ja käyttämään niitä johdonmukaisesti. Tarkoituksena on ollut myös tuoda mahdollisimman tarkkaan esille tavat, joilla tutkimus on tehty.

Jatkotutkimusaiheita kirjoittajalla on useita. Ensinnäkin olisi syytä päivittää ja kriittisesti tarkastella ”nykyistä, humanistista kasvatusihannetta”, josta Puolimatka (1997, s. 35–55) on johtanut ei-indoktrinoivan, ”kasvatuksellisesti hyväksyttävän opetuksen”, jonka poikkeamaksi ja vääristymäksi indoktrinaatio ajatellaan. Toiseksi, katsomusopetuksen kasvatusfilosofista erittelyä olisi syytä lisätä, sillä nimenomaan katsomusopetuksen filosofisella tarkastelulla saisi kaivattua käsitteellistä ja eettistä selkeyttä katsomusopetuksen käsitteeseen ja oikeutukseen. Kolmanneksi, indoktrinaation menetelmäkriteeristä puuttuu oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja dialogin merkityksen pohdinta ja sen puutteen

mahdollinen indoktrinoivuus. Tutkimuksessa asiaa on tutkittu uudelleenmuotoillun seurauskriteerin näkökulmasta. (Eräänä mahdollisena ratkaisuna olisi pohtia eri katsomusopetusmalleja Rauno Huttusen [2003] indoktrinaation kriittisen teorian kautta.) Neljänneksi, olisi perusteltua pohtia myös mahdollisuutta jättää uskonnon opetus kokonaan myöhemmille luokille, jolloin oppilaiden älylliset valmiudet olisivat riittävämpiä erottamaan tieteelliset käsitykset uskonnollisista uskomuksista. Tällöin yhtäältä uskonnollisen indoktrinaation riski koulussa pienenisi, mutta toisaalta sen riski saattaisi lisääntyä kotona, mikäli alkuluokkien uskonto-opetus jätettäisiin pedagogisesti keskimäärin vähemmän pätevien vanhempien vastuulle.

Eräs mielenkiintoinen ja koko tutkielmaa koskeva debatti koskee sitä, pitäisikö lapsille ensin opettaa tai pitäisivätkö lapset ensin kasvattaa johonkin tiettyyn kulttuuriperinteeseen – vaikkakin miten kyseenalaiseen – sen sijaan, että heitä kasvatettaisiin ja opetettaisiin mahdollisimman avo- ja vapaamielisesti eri perinteisiin tai ei mihinkään perinteeseen. Puolimatka (1997) ja Hábl (2017) ovat mainitunlaisen kulttuuri-initiaation puolella ja voi argumentoida, että käytännössähän näin tapahtuu, mutta se, että näin tapahtuu, ei tarkoita, että niin *pitäisi* tapahtua (ks. Humen giljotiini).

Tämä tutkielma on analyttisena, filosofisena kirjallisuuskatsauksena ollut keskustelunavaus indoktrinaation ja katsomusopetuksen potentiaalisesti kovin laajaankin kenttään. Tutkielmaa tehdessä tutkija huomasi, kuinka monitahoinen indoktrinaation käsite on sen kaikkine eri määrittelykriteereineen ja niiden eri tulkintoineen. Samoin tutkitut katsomusopetusmallit ovat sen verran laajoja kokonaisuuksia, että niiden kaikkien käsittely yhdessä (pro gradu -) tutkielmassa jää väistämättä kovin pinnalliselle tasolle. Toiveena onkin, että tutkielma toimii niin sanottuna tiennäyttäjänä muille filosofisesti suuntautuneille kasvatustieteilijöille, jotta katsomusopetuksen kasvatustieteiden filosofia ei unohtuisi tieteellisestä tutkimuksesta. Toisena toiveena on, että esitetyt indoktrinaatioteoreettiset argumentit nykyistä uskonnon ja elämänselitystieteen opetusta vastaan sekä yhteisen katsomusaineen puolesta, edistävät keskustelua nykykatsomusopetusmallin modernisoinnista.

Lopuksi, vaikka pro gradu -tutkielma on virallisesti ”yksilötyö” (ks. Pro gradu -tutkielman tekeminen, viimeistely ja jättäminen 2018), ei tutkielma olisi syntynyt ilman graduseminaarilta ja tutkijan avopuolisolta saamaa palautetta. Kiitos siksi erityisesti ohjaaja Sami Paavolalle, seminaarilainen Laura Jehkoselle sekä tutkijan tulevalle vaimolle, Ida Lindvallille.

Lähteet

Alberts, W. (2010). The academic study of religions and integrative religious education in Europe. *British Journal of Religious Education*, 32:3, s. 275–290. Saatavana sähköisesti <https://www-tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/10.1080/01416200.2010.498621>. Viitattu 2.12.2018.

Amesbury, R. (2017). Fideism. *The Stanford Encyclopaedia of Philosophy*. Edward N. Zalta (toim.). Saatavana sähköisesti <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/fideism/>. Viitattu 13.6.2018

Baggini, J. (2016). *The Edge of Reason: A Rational Skeptic in an Irrational World*. New Haven and London: Yale University Press.

Blomqvist, T. (2016). *Mitä on indoktrinaatio? Tapio Puolimatkan ja Anthony Flew'n näkemykset doktriinin käsitteestä*. Essee. Kurssi: Filosofia ja pedagogiikka, kasvatustieteen seminaari. Käytännöllinen filosofia, valtiotieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.

Blomqvist, T. (2018). *Oman uskonnon opetus vai yhteinen katsomusaine? Yhteinen katsomusaine interkulttuurisena kasvatustieteen mallina*. Essee. Kurssi: Kasvatustieteen ajankohtaisia teemoja. Yleinen ja aikuiskasvatustiede, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.

Callan, E. & Arena, D. (2009). Indoctrination. Teoksessa Harvey Siegel (toim.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press. Saatavana sähköisesti <http://www.oxfordhandbooks.com.libproxy.helsinki.fi/view/10.1093/oxfordhb/9780195312881.001.0001/oxfordhb-9780195312881-e-007>. Viitattu 2.12.2018.

Copp, D. (2016). Moral Education versus Indoctrination. *Theory and Research in Education*, 14(2), s. 149–167. Saatavana sähköisesti <http://journals.sagepub.com.libproxy.helsinki.fi/doi/10.1177/1477878516656563>. Viitattu 2.12.2018.

Dawkins, R. (2006). *The God delusion*. London: Bantam Press.

de Ruyter, D. J. & Merry, M. S. (2009). Why education in public schools should include religious ideals? *Studies in Philosophy and Education* 28(4), 295–311. Saatavana sähköisesti <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-008-9120-4>. Viitattu 2.12.2018.

DiFate, V. (n. d.). Evidence. *Internet Encyclopedia of Philosophy*. USA: John Hopkins University. Saatavana sähköisesti <https://www.iep.utm.edu/evidence/>. Viitattu 18.4.2018.

Encyclopædia Britannica (2017) *Religion*. Internet-tietosanakirja. Saatavana sähköisesti <https://www.britannica.com/topic/religion>. Viitattu 29.1.2018.

Enqvist, K. (2012). *Uskomaton matka uskovieen maailmaan*. Helsinki: WSOY.

Eroakirkosta.fi (n. d.). *Lasten asema*. Vakaumusten tasa-arvo VATA ry. & Vapaa-ajattelijoiden Liitto ry. Saatavana sähköisesti <https://eroakirkosta.fi/dynamic/index.php/eroakirkosta>. Viitattu 16.3.2018.

EOPS (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. *Opetushallitus*. Saatavana sähköisesti http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 16.3.2018.

Et-opetus.fi (2018). *Historia*. Vakaumusten tasa-arvo VATA ry ja Vapaa-ajattelijain liitto ry. Saatavana sähköisesti <https://et-opetus.fi/historia/>. Viitattu 1.12.2018.

Et-opetus.fi (2018a). *Usein kysytyt kysymykset*. Vakaumusten tasa-arvo VATA ry ja Vapaa-ajattelijain liitto ry. Saatavana sähköisesti <https://et-opetus.fi/usein-kysytyt-kysymykset/>. Viitattu 1.12.2018.

Flew, A. (1966). What is indoctrination? *Studies in Philosophy and Education*, 4(3), s. 281–306. Saatavana sähköisesti <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00376315>. Viitattu 2.12.2018.

- Green Facts (2018). *Consensus*. Saatavana sähköisesti <https://www.greenfacts.org/glossary/abc/consensus.htm>. Viitattu 10.4.2018.
- Greene, J. (2013). *Moral tribes: Emotion, reason, and the gap between us and them*. London: Atlantic books.
- Guite, M. (2009). *Mihin uskovat kristityt*. Suomentanut Susanna Tuomi-Giddings. Helsinki: Otava (engl. alkuteos 2006).
- Hábl, J. (2017). The problem of indoctrination, with a focus on moral education. *Ethics and Bioethics (in Central Europe)*, 7(3–4), s. 187–198. Saatavana sähköisesti <https://www-scopus-com.libproxy.helsinki.fi/record/display.uri?eid=2-s2.0-85045215113&origin=inward&txGid=1134fd5bbac0a7142faa807f60572407>. Viitattu 2.12.2018.
- Hälonen, I. (2009). *Johdatus tieteenfilosofiaan*. Yliopistokurssi, filosofian laitos, Helsingin yliopisto. Saatavana sähköisesti <http://www.helsinki.fi/hum/fil/tietfil/Luento01.htm>. Viitattu 2.12.2018.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*. Lontoo: HarperCollins. E-kirja (hepr. alkuteos 2015).
- Harari, Y. N. (2018). *21 oppituntia maailman tilasta*. Bazar Kustannus Oy. Suomentanut Jaana Iso-Markku (engl. alkuteos 2018).
- Harris, S. (2010). *The moral landscape: How science can determine human values*. London: Black Swan.
- Hartikainen, E. (2009). Euroopan ihmisoikeustuomioistuimen päätös Norjan "uskontotiedosta". *Jumalaton kulttuurilehti* 40. Suomen ateistiyhdistys. Saatavana sähköisesti <http://etkirja.pp.fi/Jumalaton40.html#mozTocId398808>. Viitattu 14.11.2018.
- Hartikainen, E. (toim.) (2011). *Katsomusten maailma*. Peruskoulun elämänkatsomustieto 7. Suomen Ateistiyhdistys Ry. Saatavana sähköisesti

http://www.dlc.fi/~etkirja/katsomusten_tiedollinen.htm. Viitattu 15.11.2018.

Hartikainen, E. (toim.) (2012). *Maailman selittäminen katsomusperinteissä.*

Uskonnonfilosofia. Lukion elämänkatsomustieto 5. Suomen Ateistiyhdistys Ry.

Saatavana sähköisesti <http://www.dlc.fi/~etkirja/>. Viitattu 15.11.2018.

Hartikainen, E. (2012). Irina Krohn vaatii kaikille pakollista uskonnonopetusta. *Vapaa*

Ajattelijat, 2002, nro 6. Saatavana sähköisesti [http://www.vapaa-](http://www.vapaa-ajattelijat.fi/lehti/2002_06/koululakiesitys.html)

[ajattelijat.fi/lehti/2002_06/koululakiesitys.html](http://www.vapaa-ajattelijat.fi/lehti/2002_06/koululakiesitys.html). Viitattu 14.11.2018.

Helsingin Sanomat (2017). Professori: Uskonnonopetus estää meitä ymmärtämästä muita

uskontoryhmiä – ”Malli, jossa lapset jaetaan eri luokkiin uskonnon perusteella, ei ole tätä

päivää”. Kotimaa, 13.9.2017. Toimittanut Valtavaara, Marjo. Saatavana tilaajille

sähköisesti <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005365153.html>. Viitattu 1/2018.

Hitchens, C. (toim.) (2007). *The Portable Atheist: Essential Readings for the Nonbeliever*.

Philadelphia: Da Capo Press.

Hollins, T. H. B. (toim.) (1964). *Aims in Education: The Philosophic Approach*.

Manchester University Press.

Huttunen, R. (2003). *Kommunikatiivinen opettaminen: Indoktrinaation kriittinen teoria*.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Minerva.

Itäkylä, A. (2010). *Realistisen uskonnonopetuksen oikeutus indoktrinaation ongelman*

valossa Tapio Puolimatkan ajattelussa. Pro gradu -tutkielma. Teologinen tiedekunta,

Helsingin yliopisto. Saatavana sähköisesti

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23891/realisti.pdf?sequence=1>. Viitattu 2.12.2018.

Jamisto, A. & Sakaranaho, T. (2007). *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden*

opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, Uskontotieteen laitos.

Joyce, R. (2016). Moral Anti-Realism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Edward

N. Zalta (toim.). Saatavana sähköisesti

<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/moral-anti-realism/>. Viitattu 15.11.2018.

Kallioniemi, A. & Matilainen, M. (2011). Headmasters' Conceptions of the Finnish Religious Education - Solution from the Perspective of Human Rights. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 2, s. 1–14. Saatavana sähköisesti <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:469187/FULLTEXT01.pdf>. Viitattu 2.12.2018.

Kansalaisaloite (2015). *Kaikille yhteinen katsomusaine kouluihin*. Pantu vireille 13.8.2015. Saatavana sähköisesti <https://www.kansalaisaloite.fi/fi/aloite/1438>. Viitattu: 8.2.2018.

Kavonius, M. (2015). Pupils' Perceptions of Worldview Diversity and Religious Education in the Finnish Comprehensive School. *Journal of Intercultural Studies*, 36(3), s. 320–337.

Klein, P. (2009). Human Knowledge and the Infinite Regress of Reasons. Teoksessa Ram Neta & Duncan Pritchard (toim.) *Arguing about Knowledge*, London & New York: Routledge, s. 249–272.

Komulainen, J. (2016). *Uskontotieteellisiä näkökulmia uskontojen esittelyyn*. Opetushallitus. Saatavana sähköisesti http://www.edu.fi/download/115299_Uskontotieteellisia_nakokulmia_uskontojen_esittelyyn.pdf. Viitattu 12.6.2018.

Kotro, A. (2014). Elämäkatsomustietoa ja uskontoa ei pidä yhdistää. *Puheenvuoro-blogi, Uusi Suomi*. Saatavana sähköisesti <http://arnokotro.puheenvuoro.uusisuomi.fi/161531-elamankatsomustietoa-ja-uskontoa-ei-pida-yhdistaa>. Viitattu 24.7.2018.

Kotro, A. (2017). Koulun pitää valmentaa kriittiseen ajatteluun. Teoksessa Tiina Raevaara (toim.) *Voiko se olla totta? Skeptisiä näkökulmia nykymenoon*. Helsinki: Tähtitieteellinen yhdistys Ursa ry., s. 39–53.

Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 2015/580 (2015). Annettu Helsingissä 8. päivänä toukokuuta 2015. Saatavana sähköisesti <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>. Viitattu 2.12.2018.

Laki lukiolain 9 §:n muuttamisesta 2003/455 (2003). Annettu Helsingissä 6. päivänä kesäkuuta 2003. Saatavana sähköisesti

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030455>. Viitattu 2.12.2018.

Laki perusopetuslain 13 §:n muuttamisesta 2003/454 (2003). Annettu Helsingissä 6. päivänä kesäkuuta 2003. Saatavana sähköisesti

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030454>. Viitattu 2.12.2018.

Leivo, H. (2011). *Katsomusopetus Suomessa - Käsitteitä nykytilasta ja näkemyksiä tulevast*. Pro gradu –tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto. Saatavana sähköisesti

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/82444/gradu04962.pdf?sequence=1>. Viitattu 2.12.2018.

Levey, G. B. (2012). Interculturalism vs. Multiculturalism: A Distinction without a Difference? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), s. 217–224.

Levitin, D. (2017). *Weaponized Lies: How to Think Critically in the Post-Truth Era*. USA: Penguin Books.

Lopez, M. E. (2013). *The Nature of Indoctrination and Its Role in a Proper Education*. Väitöskirja, UCLA. Saatavana sähköisesti

<https://escholarship.org/uc/item/5w43z8cw#main>. Viitattu 2.12.2018.

Lukiolaki 1998/629 (1998). Annettu Helsingissä 21. elokuuta 1998. Saatavana sähköisesti

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>. Viitattu 2.12.2018.

Maxwell, B.; Waddington, D., I.; McDonough, K.; Cormier, A.-. & Schwimmer, M. (2012). Interculturalism, Multiculturalism, and the State Funding and Regulation of Conservative Religious Schools. *Educational Theory* 62:4. University of Illinois.

McClellan, J. (1976). *The philosophy of education*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall.

McGrath, A., E. (2012). *Kristillisen uskon perusteet: Johdatus teologiaan* (5. laitos).

- Suomentanut Satu Kantola. Helsinki: Kirjapaja (engl. alkuteos 2011).
- Ortodoksi.net (2009). *Teologia*. Ortodoksinen kirkko. Saatavana sähköisesti <http://www.ortodoksi.net/index.php/Teologia>. Viitattu 14.11.2018.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21. elokuuta 1998. Saatavana sähköisesti <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 2.12.2018.
- Peterson, J. B. (2018). *12 Rules for Life: An Antidote for Chaos*. Canada: Random House. E-kirja.
- Peterson, J. (2002). *Maps of Meaning: The Architecture of Belief*. Kanada: Routledge. E-kirja päivitetty vuonna 2002 (alkuteos 1999).
- Pew Research Center (2012). *The Global Religious Landscape: A Report on the Size and Distribution of the World's Major Religious Groups as of 2010*. Saatavana sähköisesti <http://www.pewforum.org/files/2014/01/global-religion-full.pdf>. Viitattu 28.3.2018
- Pietilä, H.-M. (2004). *Kuka indoktrinoi ja ketä? Indoktrinaation ihmiskäsitystä etsimässä*. Pro gradu -tutkielma. Filosofia, Jyväskylän yliopisto. Saatavana sähköisesti <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/8165/G0000539.pdf?sequence=1>. Viitattu 2.12.2018.
- Pinker, S. (2018). *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism and Progress*. New York: Viking. E-kirja.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana sähköisesti http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 16.03.2018.
- Pro gradu -tutkielman tekeminen, viimeistely ja jättäminen (2018). *Ohjeita opinnäytetyön tekijöille*. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. Saatavana sähköisesti yliopiston sisällä <https://flamma.helsinki.fi/content/res/pri/HY367720>. Viitattu 15.11.2018.

- Puolimatka, T. (1997). *Opetusta vai indoktrinaatiota*. Helsinki: Tammi.
- Raamattu (1992). *Suomen evankelilais-luterilaisen kirkon kirkolliskokouksen vuonna 1992 käyttöön ottama suomennos*. Helsinki: Suomen Pipliaseura.
- Rippon, S. (2008). *A Brief Guide to Writing the Philosophy Paper*. Harvard College Writing Center.
- Sayre-McCord, G. (2004). Metaethics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Edward N. Zalta (toim.). Saatavana sähköisesti <https://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/metaethics/>. Viitattu 15.11.2018.
- Sayre-McCord, G. (2017). Moral realism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Edward N. Zalta (toim.). Saatavana sähköisesti <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/moral-realism/>. Viitattu 15.11.2018
- Shermer, M. (2015). *The Moral Arc: How Science Leads Humanity Toward Truth, Justice and Freedom*. USA: Henry Holt and Company.
- Shermer, M. (2018). *Heavens on Earth: The Scientific Search for the Afterlife, Immortality, and Utopia*. New York: Henry Holt & Company.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset* (Uudistettu painos). Tampere: Vastapaino.
- Snook, I. A. (toim.) (1972). *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays*. London. Routledge.
- Snook, I. A. (1972). *Indoctrination and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Suomen evankelis-luterilainen kirkko (2018a). *Alaikäisen kirkkoon liittyminen*. Saatavana sähköisesti <https://evl.fi/tietoa-kirkosta/jaseninfo/liity-kirkkoon/alaikaisen-kirkkoon-liittyminen>. Viitattu 27.09.2018.

- Suomen evankelis-luterilainen kirkko (2018b). *Tilastotietoa*. Saatavana sähköisesti <https://evl.fi/tietoa-kirkosta/tilastotietoa>. Viitattu 5.4.2018.
- Suomen evankelis-luterilainen kirkko (2018c). *Mitä usko on?* Saatavana sähköisesti <https://evl.fi/tutki-uskoa/mita-usko-on>. Viitattu 13.6.2018.
- Suomen evankelis-luterilainen kirkko (2018d). *Kirkkoon liittyminen*. Saatavana sähköisesti <https://evl.fi/tietoa-kirkosta/jaseninfo/liity-kirkkoon>. Viitattu 27.09.2018.
- Suomen evankelis-luterilainen kirkko (2018e). *Kirkon jäsenyys*. Saatavana sähköisesti <https://evl.fi/tietoa-kirkosta/tilastotietoa/jasenet>. Viitattu 14.11.2018.
- Suomen Kuvalehti (2018). *Pyhä koulussa. Miten uskontoja pitäisi opettaa?* (Toim.) Vappu Kaarenoja. Saatavana sähköisesti: <https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/jee-sus-nou-si-kuol-leis-ta-miksi-uskontoa-opetetaan-jo-ekaluokkalaisille-mutta-historiaa-ei/?shared=1037704-b29a43e5-500>. Viitattu 14.11.2018.
- Suomen uskonnonopettajien liitto (SUOL) ry. (2016). *Uskonnonopetus Suomessa*. Suomen uskonnonopettajien liiton Internet-sivusto. Saatavana sähköisesti <https://www.suol.fi/index.php/uskonnonopetus-suomessa/uskonnonopetus-suomessa>. Viitattu 15.11.2018.
- Taylor, R. M. (2017). Indoctrination and Social Context: A System-Based Approach to Identifying the Threat of Indoctrination and the Responsibilities of Educators. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), s. 38–58. Saatavana sähköisesti <https://onlinelibrary-wiley-com.libproxy.helsinki.fi/doi/abs/10.1111/1467-9752.12180>. Viitattu 2.12.2018.
- Teologinen tiedekunta (2018). *Uskontotiede*. Helsingin yliopisto. Saatavana sähköisesti <https://www.helsinki.fi/fi/teologinen-tiedekunta/tutkimus/tieteenalat/uskontotiede>. Viitattu 2.11.2018.
- Tieteen termipankki (2016). *Evidentialismi*. Saatavana sähköisesti <http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:evidentialismi>. Viitattu 29.3.2018.
- Tieteen termipankki (2016a). *Fallibilismi*. Saatavana sähköisesti

<http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:fallibilismi>. Viitattu 15.11.2018.

Tieteen termipankki (2016b). *Fideismi*. Saatavana sähköisesti

<http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:fideismi>. Viitattu 29.03.2018.

Tieteen termipankki (2016c). *Rationaalisuus*. Saatavana sähköisesti

<http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:rationaalisuus>. Viitattu 4.4.2018.

Tilastokeskus (2015). *Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2014*. SVT Koulutus 2015.

Helsinki: Tilastokeskus.

van der Kooij, Jacomijn C., de Ruyter, Doret J. & Miedema, Siebren (2013) “Worldview”:

The Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education. *Religious*

Education, 108:2, s. 210–228. Saatavana sähköisesti [https://www-tandfonline-](https://www-tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/10.1080/00344087.2013.767685)

[com.libproxy.helsinki.fi/doi/10.1080/00344087.2013.767685](https://www-tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/10.1080/00344087.2013.767685). Viitattu 2.12.2018.

van Roojen, M. (2016). Moral Cognitivism vs. Non-Cognitivism. *The Stanford*

Encyclopedia of Philosophy. Edward N. Zalta (toim.). Saatavana sähköisesti

<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/moral-cognitivism/>. Viitattu

2.12.2018.

Vapaa-ajattelijain liitto ry. (2018). *Uskonnon ja elämäkatsomustiedon opiskelu*.

Uskonnonvapaus.fi – Tietoa uskonnon- ja vakaumuksenvapaudesta. Saatavana

sähköisesti <https://uskonnonvapaus.fi/lapset/uskonto-et.html>. Viitattu: 17.9.2018.

Varhaiskasvatuslaki 1973/36 (1973). Annettu Helsingissä 19. elokuuta 1973. Saatavana

sähköisesti <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Viitattu 2.12.2018.

Willaime, J.-P. (2007). Different Models of Religion and Education in Europe. Teoksessa

(toim.) R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, and J-P. Willaime *Religion and Education in*

Europe: Developments, Contexts and Debates, Münster: Waxmann, s. 57–66.

Wilson, J. (1966). Comment on Flew's “What is Indoctrination?”. *Studies in Philosophy*

and Education, 4(4), s. 390-395.

Uskonnonvapauslaki 453/2003 (2003). Annettu Helsingissä 6. kesäkuuta 2003. Saatavana sähköisesti <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030453>. Viitattu 5.4.2018.

Zilliacus, H. & Holm, G. (2013). 'We have our own religion': A pupil perspective on minority religion and ethics instruction in Finland. *British Journal of Religious Education*, 35(3), s. 282–296. Saatavana sähköisesti <https://www-tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/abs/10.1080/01416200.2012.750707>. Viitattu 2.12.2018.

Zilliacus, H. (2014). *Supporting Students Identities and Inclusion in Minority Religious and Secular Ethics Education: A Study on Plurality in the Finnish Comprehensive School*. Väitöskirja (artikkeli). Käyttäytymistieteiden laitos, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. Saatavana sähköisesti <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/144143/supporti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 2.12.2018.

Zilliacus, H. & Kallioniemi A. (2016). Secular ethics education as an alternative to religious education – Finnish teachers' views. *Journal of Beliefs & Values*, 37(2), s. 140–150. Saatavana sähköisesti <https://www-tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/full/10.1080/13617672.2016.1185231>. Viitattu 2.12.2018.

Åhs V., Poulter S. & Kallioniemi A. (2016). Encountering Worldviews: Pupil Perspectives on Integrative Worldview Education in a Finnish Secondary School Context. *Religion & Education*, 43:2, s. 208–229. Saatavana sähköisesti <https://www-tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/10.1080/15507394.2015.1128311>. Viitattu 2.12.2018.

